



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
DEPARTAMENTO DE LETRAS DE ITABAIANA

ELLEN BIANCA DA SILVA BARRETO

**A COESÃO TEXTUAL EM NARRATIVAS ESCRITAS DE ALUNOS SURDOS DO 9º
ANO**

Itabaiana/SE

2014

ELLEN BIANCA DA SILVA BARRETO

**A COESÃO TEXTUAL EM NARRATIVAS ESCRITAS DE ALUNOS SURDOS DO 9º
ANO**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras Português da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto carvalho, como requisito parcial à obtenção do título de Graduado em Letras.

ORIENTADORA: Profa. MSc. Mônica de Gois Silva Barbosa

Itabaiana/SE

2014

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

B273c Barreto, Ellen Bianca da Silva

A coesão textual em narrativas escritas de alunos surdos do
9º ano / Ellen Bianca da Silva Barreto. – Itabaiana, 2014.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal
de Sergipe, Itabaiana, 2014.

Orientador: Profa. MSc. Mônica de Gois Silva Barbosa

1. Coesão (Linguística). 2. Língua brasileira de sinais. 3.
Língua portuguesa. 4. Surdez. I. Título.

CDU 81'221.24

ELLEN BIANCA DA SILVA BARRETO

**A COESÃO TEXTUAL EM NARRATIVAS ESCRITAS DE ALUNOS SURDOS DO 9º
ANO**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras Português da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto carvalho, como requisito parcial à obtenção do título de Graduado em Letras.

Professora Orientadora: Profa. MSc. Mônica de Gois Silva Barbosa

Universidade Federal de Sergipe

Professor Avaliador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva

Universidade Federal de Sergipe

Itabaiana, 9 de setembro de 2014.

RESUMO

O processo educacional de pessoas surdas, como um todo, e a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa por esses sujeitos, de modo particular, constitui um campo de pesquisa crescente na atualidade. Os estudos, nessa área, têm tido grande relevância para a reavaliação e o aprimoramento contínuo das metodologias de ensino desenvolvidas para o alunado surdo, uma vez que contribuem para a construção de um quadro informativo mais consistente acerca das peculiaridades que caracterizam o seu processo de aprendizagem. Dentre essas singularidades, tem-se evidenciado que as propriedades das línguas sinalizadas geram interferências na escrita da Língua Portuguesa, visto que a estrutura da língua materna é tomada pelos surdos como referência para a escrita da segunda língua. Com base nesse conhecimento e tomando como objeto de estudo a escrita da Língua Portuguesa, analisa-se, neste trabalho, três narrativas escritas produzidas por alunas surdas do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo examinar as operações coesivas realizadas e a construção de sentidos nas produções textuais, de acordo com a perspectiva de Antunes (2005). Para sua fundamentação, o presente estudo apoia-se nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, a partir das abordagens de Antunes (2005 e 2009); Fávero (2006); Fávero e Koch (2007); Koch (1994, 2008 e 2010); e Marcuschi (2008a e 2008b); bem como investiga a interferência da LIBRAS nas produções escritas analisadas. De maneira geral, verificou-se, nessas produções, a presença nítida de interferências da LIBRAS, as quais se deram nos níveis ortográfico, morfossintático e semântico, porém não impediram totalmente a realização de procedimentos coesivos, tampouco tornaram os textos privados de sentido.

Palavras-chave: Coesão. Escrita. Surdez.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades e mecanismos de coesão (KOCH, 2008).....	30
Quadro 2 – Classificação dos tipos de coesão (FÁVERO, 2006).....	31
Quadro 3 - Classificação dos fatores de coesão (ANTUNES, 2005).....	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Interferências da LIBRAS por produção.....	44
Tabela 2 – Emprego dos recursos de coesão por produção.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Interferências da LIBRAS.....	45
Gráfico 2 – Reiteração: Repetição.....	48
Gráfico 3 – Reiteração: Substituição.....	51
Gráfico 4 – Associação: Seleção lexical.....	53
Gráfico 5 – Elementos de coesão.....	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	11
1.1. O ORALISMO E SUAS MARCAS NO PROCESSO EDUCACIONAL DOS SUJEITOS SURDOS.....	13
1.2. A COMUNICAÇÃO TOTAL OU BIMODALISMO.....	15
1.3. O BILINGUISMO: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	17
2. A LINGÜÍSTICA TEXTUAL.....	21
2.1. A VISÃO DE TEXTO.....	23
2.2. CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE.....	25
2.3. A COESÃO TEXTUAL.....	28
3. A INTERFERÊNCIA DA LIBRAS E OS ELEMENTOS DE COESÃO EM NARRATIVAS ESCRITAS DE PESSOAS SURDAS: METODOLOGIA E ANÁLISE.....	36
3.1. METODOLOGIA.....	36
3.2. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> QUANTO ÀS INTERFERÊNCIAS DA LIBRAS.....	39
3.3. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> QUANTO À RECORRÊNCIA DOS ELEMENTOS DE COESÃO.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

INTRODUÇÃO:

O conhecimento e o domínio sobre a língua escrita é uma exigência social crescente nos dias atuais. Mais do que isso, constituem uma habilidade cuja aquisição e aprimoramento têm papel extremamente relevante, senão mesmo determinante, para o processo de inclusão social, tendo em vista que, em uma sociedade letrada como a em que vivemos, esta modalidade da língua se faz presente nos mais diversos contextos de comunicação, mediando toda e qualquer prática social, pois que são essencialmente práticas de linguagem. Salientando sua importância, Marcuschi (2008a) afirma que

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. (MARCUSCHI, 2008a, p. 16)

Na vivência do surdo, em especial, o texto escrito constitui um instrumento imprescindível para a sua comunicação com a comunidade ouvinte e, conseqüentemente, para a sua efetiva integração às diferentes situações sociais mediadas pela escrita, sobretudo, àquelas com as quais inevitavelmente se depara em seu cotidiano, pois, como bem afirma Salles (2004),

Embora os surdos não tenham o português como língua materna, estão inseridos em boa parte dessa cultura lingüística: os nomes das ruas, das praças, das lojas, a propaganda, o extrato bancário, o cartão de crédito, de aniversário, de natal, constituem apenas uma pequena parte do grande universo que são as práticas sociais fundadas no letramento. E o texto escrito é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes. (SALLES, 2004, p.25).

Nesse sentido, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, em se tratando da comunidade surda brasileira, constitui-se tão importante quanto sua língua materna – a língua de sinais. Como se pode observar no decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados” (art. 1º). Entretanto, este mesmo decreto expõe que “A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (parágrafo único).

Assim, ao adquirir a língua de sinais como língua materna, o surdo deve adquirir também a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Contudo, o acesso a este conhecimento, embora seja um direito inalienável da pessoa surda, não tem se realizado de forma plena e eficiente devido à grande dificuldade que ainda se encontra em desenvolver

métodos de ensino que superem as barreiras que naturalmente cercam seu contexto de aprendizagem, uma vez que os processos de aquisição e desenvolvimento da escrita não se dão para o surdo da mesma forma que para o ouvinte. Como explicita Sampaio (2007),

Muitas crianças ouvintes iniciam o processo de aquisição da escrita já em casa, junto aos familiares, aprendem desde bem cedo algumas das funções da escrita, o que significa o ato de ler por meio da leitura coletiva (um adulto e uma criança) de textos infantis. O contato com a escrita geralmente acontece por meio da manipulação de livros infantis e da exposição a fragmentos de escrita em jornais, na televisão, em textos afixados nos ambientes em que a pessoa vive e frequenta, e de tentativas de escrita. Assim, gradativamente a criança vai estabelecendo as diferentes hipóteses sobre a relação grafema / fonema. Com a criança surda, percebemos que tais fatos não acontecem de forma natural, o que acarreta inúmeros problemas em seu processo educacional e de aquisição da escrita. Nesse sentido, os surdos enfrentam dificuldades em seu processo de letramento que chegam até a impedir o avanço no fluxo da escolarização. (SAMPAIO, 2007, p. 12)

Diante dessas dificuldades e da grande importância que a escrita tem para a inclusão da pessoa surda às diferentes situações sociais, pois que lhe amplia significativamente a possibilidade de acesso à informação, à comunicação e à aprendizagem, urge a necessidade de realizar pesquisas que possibilitem analisar em suas produções textuais os aspectos que possam caracterizar suas principais dificuldades, como também suas facilidades, para que, a partir delas, possam-se identificar formas de intervenção que venham efetivamente a contribuir para o aprimoramento de suas habilidades escritas.

Ademais, o desenvolvimento de pesquisas nessa área é previsto e incentivado por lei, a exemplo do que observamos mais uma vez com base no decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no tópico que trata da proposta de regulamentação da Lei de LIBRAS, em que se afirma que “A pesquisa científica na área da surdez/LIBRAS deve ser incentivada por meio de bolsas de estudo, publicação dos trabalhos em órgãos oficiais, patrocínio das empresas em eventos, visitas a outras comunidades etc.” (parágrafo único).

A importância e a necessidade de se proceder a estudos que permitam ampliar o conhecimento sobre as particularidades da escrita do surdo são acrescidas, ainda, pelo fato de tais pesquisas, não obstante à sua relevância, serem ainda muito escassas. Salientando sobre a necessidade de estudos nesta área, Meirelles e Spinillo (2004) observam que

Da mesma forma que habilidades de compreensão e de produção de textos são consideradas cruciais para o domínio da língua materna entre indivíduos ouvintes, estas também devem ser consideradas cruciais para indivíduos surdos. No entanto, pouco, ainda, se sabe acerca das habilidades textuais desta população, sendo necessária a realização de estudos que contribuam para a construção de um quadro de informações mais preciso e informativo. (MEIRELLES & SPINILLO, 2004, p.131)

Atentando para a necessidade de desenvolver estudos que possibilitem obter maior compreensão sobre as habilidades textuais dos surdos, bem como identificar aspectos

específicos de sua produção textual sobre os quais possa haver uma intervenção metodológica, a presente pesquisa teve como objetivo analisar os elementos de coesão textual em narrativas escritas de três alunas surdas, em fase conclusiva do Ensino Fundamental, procurando descrever os procedimentos e recursos por elas operados para promover a construção de sentidos.

Nesse estudo, partiu-se da hipótese de que as produções escritas de surdos, em Língua Portuguesa, sofrem intervenções da língua de sinais (LIBRAS). Por isso, considerou-se importante proceder, primeiramente, à análise de tais intervenções para que houvesse melhor compreensão das operações coesivas realizadas, visto que as interferências da LIBRAS incidem, frequentemente, sobre o uso dos recursos de coesão textual, muito embora não impeça que o texto tenha coerência.

Assim, para a constituição do trabalho, foram coletadas e analisadas três narrativas escritas, produzidas por alunas surdas que, à época da coleta do *corpus*, cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental numa turma regular da Escola Estadual Vicente Machado Menezes, localizada na cidade de Itabaiana/SE, mas recebiam atendimento especializado na sala de recursos da mesma instituição. Para a coleta do *corpus*, optou-se pelo método da pesquisa de campo e os textos coletados foram analisados qualitativa e quantitativamente quanto à recorrência dos elementos de coesão textual, conforme a disposição dada por Antunes (2005).

Para o desenvolvimento dessa investigação, procedeu-se a sua divisão em três seções, a saber:

Seção 1: As metodologias de ensino na educação de surdos – discorre sobre as metodologias educacionais desenvolvidas, ao longo da história, para o ensino de pessoas surdas, enfatizando as tendências pedagógicas denominadas Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, e refletindo sobre as implicações desse processo no ensino atual.

Seção 2: A Linguística Textual – aborda os pressupostos teóricos da Linguística Textual, que serviram de fundamentação para a análise do *corpus* desta pesquisa. Explana sobre o conceito de texto, bem como acerca dos critérios de textualidade, com ênfase à coesão textual, segundo a disposição proposta por Antunes (2005).

Seção 3: A interferência da LIBRAS e os elementos de coesão em narrativas escritas de pessoas surdas: metodologia e análise – analisa-se o *corpus* da pesquisa quanto à realização de procedimentos de coesão textual para a promoção da coerência.

Considerações finais – sintetiza as principais questões desenvolvidas ao longo de trabalho e tece considerações sobre os resultados da pesquisa.

Apresentado o direcionamento do trabalho, faz-se o convite à sua leitura.

1. AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação inclusiva tem sido nos últimos anos um tema amplamente abordado por educadores e especialistas que procuram, cada vez mais, por em evidência a sua importância para a promoção de um desenvolvimento intelectual e cultural conjunto, que assegure a todos os alunos condições plenas e possibilidades iguais de desenvolver um comportamento autônomo, crítico e construtivo, que lhes permita estar efetivamente integrados aos diferentes contextos da vida social. E, para tanto, reconhece-se imprescindível o aprimoramento das habilidades linguísticas, pois como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 16)

Entretanto, no que diz respeito ao ensino de surdos, observamos que as formas de exclusão que historicamente marcaram o processo educacional desses sujeitos não foram de todo ainda superadas, uma vez que “Apesar dos nossos esforços em educar os sujeitos surdos durante muitos séculos de atendimento e reabilitação de fala, ocorreu um desequilíbrio, gerado pela não escolarização efetiva dos mesmos” (STROBEL, 2006, p. 246).

Ao refazermos o caminho percorrido na história da educação para surdos observamos a cruel realidade da pessoa com surdez até o século XV, período no qual não lhes eram assegurados quaisquer direitos de cidadania, tais como o casamento, a herança de bens, a própria escolarização e, até mesmo, a sociabilização entre os ouvintes. Durante toda a Antiguidade e grande parte da Idade Média, os surdos eram marginalizados, vivendo reclusos em seus lares ou escondidos em lugares secretos por vergonha da própria família.

Mesmo com o passar do tempo e a aquisição de alguns direitos, eles continuaram sendo considerados pessoas inferiores, as quais não se podiam educar. Ao falar-se, então, em educação para surdos, no início do século XVI, surgem diferentes metodologias, desenvolvidas, sobretudo, por médicos, religiosos e preceptores de surdos que procuram conduzir esses sujeitos à reabilitação da fala, por acreditarem que esta interferia na inteligência.

Dentre as metodologias utilizadas, nesse primeiro momento, incluem-se os métodos de oralização, a escrita, o uso de sinais e do alfabeto manual ou datilológico. Entretanto, como afirma Barbosa (2011), “Os recursos eram utilizados para atingir o objetivo de desenvolver a

língua falada. O fato de ensinarem a escrita justifica-se por ser ela um instrumento para chegar à oralidade, que era tão valorizada em uma sociedade que tinha a escrita como algo externo, parcial e atrasada” (BARBOSA, 2011, p. 18).

Percebe-se, portanto, que, nesse contexto, a grande prioridade dos educadores e médicos era “tratar” os surdos no intuito de reabilitá-los à condição da fala, não havendo, ainda, uma real preocupação com a sua educação pedagógica, a qual passa a desenvolver-se, efetivamente, somente a partir de 1750, na França, quando o Abade Charles-Michel De L’Epée (1712-1789) propõe-se a aprender a língua de sinais, desenvolvida naturalmente pela comunidade surda ao longo dos anos, criando, em seguida, a partir da combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa, os chamados “sinais metódicos”.

O reconhecimento e a utilização da língua de sinais como método de ensino representa um grande avanço no processo educativo dos surdos, que passam a ter um maior grau de instrução e a desenvolver habilidades que os tornam aptos a exercer diferentes funções. Devido a esse resultado positivo, o método gestual ganha espaço na Europa e no mundo, sobrepondo-se, até a década de 1870, à metodologia oral.

Nesse contexto, porém, surgem várias manifestações, baseadas em preceitos médicos e filosóficos, em apoio à filosofia oralista, a qual enxerga o surdo como uma pessoa deficiente que deve ser reabilitada por meio de métodos impositivos e sistemáticos. Tal filosofia, que ignora completamente a identidade e a cultura surdas, torna-se – por decisão apenas de profissionais ouvintes, visto que aos educadores surdos não foi dado o direito a voto (GOLDFELD, 2002) – o método educativo obrigatório a partir do Congresso Internacional de Educadores de surdos, realizado no ano de 1880, em Milão, privando, desse modo, o surdo de sua língua e cultura próprias.

Mais recentemente, com o surgimento de novos estudos sobre a língua de sinais e a visível ineficácia do método oralista, apresentam-se duas novas filosofias educacionais para surdos: a Comunicação Total e o Bilinguismo. Acerca da Comunicação Total, que admite quaisquer métodos que favoreçam a comunicação, nota-se que esta, apesar de aceitar a língua de sinais, não atenta para a sua importância e significação como sendo parte inegável da cultura surda, levando-a ao *status* de “língua fraca” e icônica, por meio da qual não se pode expressar conceitos abstratos.

Já o Bilinguismo, apesar de estar dividido em duas vertentes – uma através da qual se procede à alfabetização dos alunos surdos pela língua de sinais e outra pela língua oral (GOLDFELD, 2002, p. 43-44) – constitui-se um método mais coerente e adequado às necessidades reais do surdo, uma vez que considera a língua de sinais como sendo sua língua

materna e o português (no caso do Brasil) como segunda língua. Esta é uma importante consideração a ser feita, visto que

os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias, e o bilinguismo permite, portanto, que o indivíduo não perca sua identidade com esta comunidade através da língua de sinais; e, ao mesmo tempo, permite que o surdo não se distancie da comunidade de ouvintes (através da língua oral), ampliando, assim, seu universo de interação. (MEIRELLES & SPINILLO, 2004, 132)

Conhecer as filosofias educacionais desenvolvidas para o ensino de surdos ao longo da história e suas interferências e/ou contribuições para o desenvolvimento intelectual e social desses sujeitos é imprescindível para que se possa avaliar e adotar métodos mais eficazes em seu ensino atual. Nesse sentido, são feitas, nos tópicos que se seguem, algumas considerações acerca das três tendências metodológicas que se configuram como propostas educacionais para surdos, a saber, o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

1.1. O ORALISMO E SUAS MARCAS NO PROCESSO EDUCACIONAL DOS SUJEITOS SURDOS

A filosofia oralista foi institucionalizada como modelo de educação para surdos apenas em 1750, quando Samuel Heinicke (1723-1790) criou, na Alemanha, a primeira escola pública oral, mas tem seu cerne ainda no século XVI, momento em que há, no âmbito médico e religioso, um crescente interesse pelo surdo e sua reabilitação oral.

Entre os precursores dessa abordagem, destacaram-se, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que ensinava a surdos filhos de nobres usando, além da oralização, a escrita e o alfabeto manual ou datilologia, e o padre e filósofo Juan Martin Pablo Bonet (1579-1633), para quem “o ensino aos surdos deveria basear-se, primeiramente na escrita, em seguida fazer a correspondência com o alfabeto dactilológico e o alfabeto escrito, por fim se ensinava a língua falada.” (BARBOSA, 2011, p. 19).

Outro educador espanhol que trabalhou a oralização de surdos através do alfabeto manual e também de sinais foi Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), que, ao dedicar-se primeiramente à educação de sua irmã surda, passou a ensinar, em 1744, aos surdos na França. O Oralismo foi difundido também na Inglaterra, tendo como adepto o médico e teólogo John Wallis (1616-1703), e, na Holanda, o também médico Johann Conrad Amman (1669-1724), o qual “acreditava que a humanidade residia na possibilidade da fala do indivíduo” (MOURA *apud* SAMPAIO 2007, p. 50).

Tal pensamento remonta a Aristóteles, o qual “considerava que a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo, portanto, sem linguagem, o surdo era considerado não-humano e não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais” (SAMPAIO, 2007, p. 49). Ainda segundo Sampaio (2007, p. 49), esta é “a primeira menção histórica dando um valor de humanização para a fala que servirá de base para o trabalho de reabilitação dos surdos por séculos”.

Devido a crenças como essa e ao entendimento de que era necessário integrar o sujeito surdo à comunidade ouvinte, a filosofia educacional oralista torna-se amplamente difundida, passando, a partir do final do século XIX, por ocasião da decisão tomada no Congresso de Milão, a fundamentar a educação destinada aos alunos surdos em escolas de todo o mundo, nas quais o uso da língua de sinais fora terminantemente proibido. Tal acontecimento, conforme Goldfeld (2002), ocasiona

grande reviravolta em sentido oposto à educação do século XVIII, quando os surdos e a sociedade perceberam as potencialidades dos surdos pela utilização da língua de sinais. Naquele momento acreditava-se que o surdo poderia desenvolver-se como os ouvintes aprendendo a língua oral. O aprendizado dessa língua passa a ser o grande objetivo dos educadores de surdos. (GOLDFELD, 2002, p. 31)

A prioridade dada ao trabalho de oralização justifica-se, nesse contexto, pela perspectiva, ainda vigente no Oralismo, de que a surdez consiste em uma deficiência que pode e deve ser superada ou, ao menos, minimizada através da estimulação auditiva, e que o aprendizado da língua oral é imprescindível para que o surdo se comunique e se desenvolva como a pessoa ouvinte. Por esse motivo, não lhe era dado o direito de fazer uso de qualquer tipo de comunicação gestual, pois que esta não lhe permitiria desenvolver a língua e o comportamento desejáveis.

Assim também, o ensino de conteúdos referentes a outras disciplinas escolares ficou em segundo plano no trabalho educacional. Durante a maior parte do tempo das aulas, os surdos eram retirados de suas atividades para receber treinamento auditivo e dedicar-se ao aprendizado da língua oral. A ausência desses conhecimentos disciplinares teve impactos muito negativos no processo de desenvolvimento do aluno surdo, resultando na queda de seu nível de instrução e escolarização.

Ademais, as muitas horas dedicadas ao treinamento oral dos surdos, mesmo após anos de investimento, não resultaram em sua efetiva oralização, uma vez que, nesse processo de reabilitação, não eram considerados os diferentes níveis de surdez dos alunos e suas consequentes dificuldades de aprendizado. Com isso, pouquíssimos surdos conseguiam desenvolver sua oralização. Na maioria dos casos, o resultado gerado era uma fala de difícil

compreensão, através da qual não era possível ao surdo se comunicar com ouvintes não habituados à oralização.

Desse modo, a imposição do Oralismo como método de ensino e reabilitação de surdos deixou marcas profundas em seu processo de formação educacional e social, gerando, na maioria das vezes, indivíduos com graves dificuldades de comunicação, as quais resultaram no sentimento de incapacidade, frustração e trauma. Refletindo sobre as consequências dessa imposição, Goldfeld (2002) considera que

Ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. Apenas profissionais que igualam o conceito de língua oral com o conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação (o que é inevitável quando lhe oferecem apenas a língua oral como recurso comunicativo) não prejudicam o seu desenvolvimento. Se, ao contrário, utilizarmos um conceito mais amplo de linguagem e se analisarmos sua importância na constituição do indivíduo, como ferramenta do pensamento e como a forma mais eficaz de transmitir informações e cultura, perceberemos que somente aprender a falar (oralizar) por meio de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda, como qualquer outra criança, tem. (GOLDFELD, 2002, p. 38)

Os resultados gerados pela adoção das práticas oralistas no ensino de surdos evidenciam, portanto, que é preciso caminhar em direção oposta à perspectiva da reabilitação oral, pois a visão do surdo como um deficiente a ser tratado, defendida por essa filosofia, impede-nos de enxergá-lo como o sujeito plenamente capaz que é de se desenvolver em sua própria língua, desde que, obviamente, lhe sejam oferecidos os recursos adequados e, assim, consideradas e atendidas as suas reais necessidades.

1.2. A COMUNICAÇÃO TOTAL OU BIMODALISMO

A filosofia da Comunicação Total surgiu em face ao grande descontentamento gerado pelos resultados do Oralismo. Ao notar-se, com frustração, a evidente ineficácia do método oral, por tantos anos empregado na educação de surdos sem que, no entanto, resultasse em seu desenvolvimento, diversas pesquisas sobre as línguas de sinais começaram a ser feitas a partir da década de 1960, dando origem a novas abordagens pedagógicas e metodologias de ensino. Segundo Barbosa (2011),

Esses estudos em relação à estrutura e gramática das línguas de sinais foram iniciados pelo americano William Stokoe, que constatou que ela tinha característica linguística semelhante às línguas orais. Em 1970, ele publica o artigo “Sign Language Structure: an outline of the visual communication system of the american deaf”, demonstrando que a ASL-Língua Americana de Sinais é uma língua que apresenta as mesmas características das línguas orais. (BARBOSA, 2011, p. 20)

Essa primeira publicação serviu de base e estímulo para que novas pesquisas fossem desenvolvidas em torno não só da língua de sinais, mas também de outros recursos (linguísticos e não linguísticos) que pudessem favorecer a comunicação com pessoas surdas. Esses recursos, bem como a língua de sinais passaram a ser introduzidos e utilizados simultaneamente na educação dos surdos, resultando, assim, na consolidação de um método que, mais tarde, passou a ser defendido pela filosofia da Comunicação Total: o Bimodalismo, que, segundo Goldfeld (2002), consiste no

uso simultâneo de códigos manuais (que têm como objetivo representar de forma espaço-viso-manual uma língua oral) com a língua oral [...] e é um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes. (GOLDFELD, 2002, p. 41)

Sampaio (2007) identifica a gênese desse método ainda no século XVII, quando o professor americano Thomas Hopkins Gaulladet (1787- 1851), tomando por base os sinais metódicos de L'Épée, fundou a primeira escola pública de Hartford para surdos, onde “utilizava como forma de comunicação um tipo de francês sinalizado, ou seja, a união do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa, adaptado para o inglês” (SAMPAIO, 2007, p. 53).

O Bimodalismo, também chamado, no Brasil, de *português sinalizado*, é um sistema artificial e simplificado que pressupõe a utilização dos sinais dentro da estrutura da língua oral e que, portanto, não preserva as características próprias de ambas as línguas. Por esse motivo, a criança surda que é submetida ao sistema bimodal é impedida de “desenvolver sua capacidade natural para a linguagem” (QUADROS, 1997, p. 25), uma vez que a ela não é fornecido o acesso a um sistema linguístico autêntico.

Ao tratar sobre os princípios da Comunicação Total, Goldfeld (2002), embora considere que todas as metodologias têm sua importância para o trabalho com o surdo, critica o fato de esta filosofia desconsiderar a riqueza e a autenticidade da língua de sinais. Segundo a autora,

A Comunicação Total demonstra uma eficácia maior em relação ao Oralismo, já que leva em consideração aspectos importantes do desenvolvimento infantil e ressalta o papel fundamental dos pais ouvintes na educação de seus filhos surdos. A língua de sinais, no entanto, não é utilizada de forma plena, como poderia ser. A Comunicação Total não privilegia o fato de esta língua ser natural (surgiu de forma espontânea na comunidade surda) e carregar uma cultura própria, e cria recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos, que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre os surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais. (GOLDFELD, 2002, p. 41)

Também Quadros (1997), afirma que

O bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado (Duffy, 1987; Ferreira Brito, 1990), tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português. Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares. (QUADROS, 1997, p. 26)

Para que o surdo possa desenvolver-se plenamente é imprescindível que ele adquira a língua de sinais como primeira língua e a modalidade escrita do português como ferramenta viabilizadora de sua comunicação e interação com a comunidade ouvinte. Nesse sentido, torna-se notório que a metodologia defendida pela filosofia da Comunicação Total, assim como o método oralista, não supre a real necessidade do aluno surdo, uma vez que, ao criar códigos artificiais para a comunicação, a partir da junção de línguas estruturalmente distintas, acaba por confundi-lo, impedindo-o de aprender tanto sua língua natural, a língua de sinais, como o português.

Diante dessas dificuldades, tem-se buscado, nos últimos anos, uma nova proposta educacional para o alunado surdo. Abordando especificamente a educação de surdos no Brasil, Quadros (1997), salienta que

Ainda hoje estão sendo desenvolvidos o oralismo e o bimodalismo nas escolas brasileiras; porém, há algo que está aflorando nas comunidades de surdos e isto tem afetado os educadores de surdos. As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e valor da sua língua, isto é, a LIBRAS. Além desse despertar, os profissionais da área da surdez estão tendo acesso a informações que são resultados de pesquisas e estudos sobre as línguas de sinais, possibilitando assim uma retomada dos conceitos estruturados de surdez e língua de sinais. Assim, a educação de surdos no Brasil está entrando em uma terceira fase, que caracteriza um período de transição. Os estudos estão apontando na direção de uma proposta educacional bilíngue. (QUADROS, 1997, p. 26)

Acerca dos conceitos que fundamentam essa proposta, discorre-se a seguir.

1.3. O BILINGUISMO: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A filosofia denominada Bilinguismo surgiu em 1980, a partir da constatação de que era inviável à comunicação das pessoas surdas a articulação simultânea das línguas de sinais e oral, já que as situações comunicativas de que participam exigem o uso dessas línguas em momentos distintos. “Ou seja, em algumas situações, o surdo deve utilizar a língua de sinais e em outras, a língua oral e não as duas ao mesmo tempo, como estava sendo feito” (SAMPAIO, 2007, p. 56). Assim, a filosofia bilíngue contrapõe-se tanto ao Oralismo como à

Comunicação Total, pois seus adeptos entendem que a surdez pode ser assumida pelo surdo e que as línguas por ele aprendidas devem ter suas características preservadas.

Segundo Goldfeld (2002),

O conceito mais importante que a filosofia bilíngüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. (GOLDFELD, 2002, p. 43)

Nessa abordagem, a língua de sinais é reconhecida como sendo a língua natural do surdo, ou seja, uma língua que é adquirida de forma espontânea, mediante o contato com seus usuários e, que, desse modo, deve ser apresentada à criança surda desde seus primeiros anos de vida. O contato com outros surdos, sobretudo adultos, na perspectiva bilíngüe, é imprescindível para que a criança surda possa se reconhecer como membro de uma comunidade linguística e cultural e, a partir desses referentes, criar sua própria identidade. Somente assim, acredita-se que o processo de aquisição da linguagem pelo surdo ocorra de forma natural: através da língua de sinais.

A língua oral, por sua vez, é vista, nesse contexto, como uma língua adquirida de forma sistematizada e que, por isso, deve ser aprendida pelo surdo com metodologia de ensino de segunda língua. Esse aprendizado também é muito importante, visto que os surdos constituem minoria linguística em uma sociedade majoritária que tem como idioma oficial a língua oral (no caso do Brasil, a Língua Portuguesa), pela qual são mediadas todas as suas práticas sociais. Por isso, considera-se que “Uma proposta educacional, além de ser bilíngüe, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (QUADROS, 1997, p. 28).

Nessa perspectiva, é patente que, além do desenvolvimento natural em sua língua materna – a língua de sinais – o conhecimento e o domínio sobre a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita são fundamentais para que a pessoa surda tenha maior interação e participação social. Entretanto, o ensino de surdos, no que tange à produção escrita, apresenta ainda muitos problemas, pois a maioria dos alunos com surdez não consegue desenvolver essa atividade de forma satisfatória, e isso se deve, possivelmente, ao pouco conhecimento, ainda, e, sobretudo, à falta de investimento na educação bilíngüe, do que resulta, por conseguinte, a sua ausência no contexto prático de muitas escolas brasileiras.

Conforme afirma Barbosa (2011, p. 22), “A aplicação dessa metodologia ainda é recente e, em muitos países, como no Brasil, as experiências ainda são poucas. Os profissionais não são unânimes quanto a sua aplicação. Por isso, existem diferentes formas de aplicação em escolas e clínicas especializadas”. Nesse sentido, é extremamente importante que estudos sobre a proposta educacional bilíngue continuem a ser desenvolvidos, visto que esta metodologia tem sido percebida como a que mais se ajusta e melhor atende, no momento, as necessidades educacionais das pessoas surdas. Contudo, mais do que conhecer essa filosofia e suas contribuições para o ensino de surdos é preciso colocá-la em prática.

Sobre essa questão, Goldfeld (2002, p. 45) considera que “No Brasil existe um hiato entre a quantidade de pesquisas sobre o bilingüismo e a língua de sinais que vem sendo realizadas e a utilização do bilingüismo que, na prática, ainda não foi implantado”. Ou seja, mesmo tendo-se hoje maior difusão da LIBRAS (Língua Brasileira de sinais) através dos estudos que têm sido desenvolvidos, como também um maior número de profissionais que a dominam, além de uma legislação que favorece o seu ensino por uma perspectiva bilíngue, verifica-se que essas conquistas ainda não têm resultado no melhoramento da qualidade do atendimento escolar que é destinado ao surdo.

Ao contrário, as condições de ensino às quais esses sujeitos são submetidos, na grande maioria das instituições de ensino brasileiras, limitam o seu desenvolvimento (bi)lingüístico, impedindo, conseqüentemente, a sua progressão escolar, visto que, em tais contextos, o aluno surdo sequer conta com o apoio de um profissional da área. Muitas escolas não possuem sala de recursos ou oferecem qualquer outro tipo de atendimento especializado. Não têm intérpretes e não utilizam a LIBRAS na sala de aula. “O que ocorre em muitos casos é que os alunos conversam entre si pela língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a LIBRAS, o que praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos” (GOLDFELD, 2002, p. 45-46).

Por tudo isso, a aplicação da proposta educacional bilíngue é uma necessidade atual e urgente. Os atrasos sofridos pelo surdo em seu processo de escolarização e, sobretudo, a sua grande dificuldade em adquirir a modalidade escrita da Língua Portuguesa não podem ser vistos como fruto de sua incapacidade, mas como resultado de um sistema educacional que não lhe prepara para desenvolver um bom nível de leitura e escrita, ou seja, da ausência de uma metodologia que invista na formação bilíngue e, portanto, considere as particularidades de ambas as línguas, pois, conforme já exposto,

Sabemos que há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas lingüísticos. Nesse sentido, uma das dificuldades que o surdo tem

apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar seqüencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. (SALLES, 2004, p. 34)

Tais dificuldades são, de fato, bastante recorrentes entre os alunos surdos e precisam ser entendidas como decorrentes das interferências causadas pela língua de sinais, visto que esta é tomada pelos surdos como referência para a escrita da Língua Portuguesa. Por outro lado, é sabido que o uso de métodos adequados às necessidades específicas desse aprendizado, ou seja, a utilização da metodologia de ensino de segunda língua para a aquisição da modalidade escrita do português pelo surdo, pode minimizar seus problemas de produção escrita consideravelmente.

Por isso, ao analisar os elementos de coesão textual nos textos selecionados para esta pesquisa, a saber, narrativas produzidas na modalidade escrita do português por alunas surdas do 9º ano do Ensino Fundamental, levam-se em consideração não apenas os aspectos de interferência da língua de sinais, mas toda a problemática que envolve o processo educacional de surdos ao longo da história e suas implicações no ensino atual. Antes, porém, de analisar tais produções, convém fazer uma explanação sobre os pressupostos teóricos da Linguística Textual que fundamentam a análise do *corpus* desta pesquisa. Sobre esse assunto, discute-se na próxima seção.

2. A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A linguística textual começou a ser desenvolvida na década de 1960, na Europa, como um novo ramo da linguística, e teve grande projeção a partir de 1970, quando diversos teóricos passaram a fazer pesquisas sobre o assunto, desencadeando a produção de uma vasta bibliografia. Inicialmente, esse ramo da linguística esteve dividido em três diferentes fases de desenvolvimento, as quais se distinguem não por sucederem-se temporalmente, mas por apresentarem diferentes concepções de texto, constituindo, desse modo, linhas teóricas distintas. Estas são, pois, classificadas em *análise transfrástica*, *gramáticas textuais* e *teorias do texto*.

A primeira fase, denominada *análise transfrástica* e compreendida entre os anos finais da década de 1960 até meados de 1970, ocupava-se do estudo das relações interfrásticas, tendo como principal “preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase” (KOCH, 2008, p. 7). Entre esses fenômenos, as relações referenciais – sobretudo, a correferência, considerada um dos principais fatores da coesão textual – recebem grande destaque, o que é percebido como um passo importante, já que, ali, os limites da frase começaram a ser superados.

Nesse primeiro momento, entretanto, o texto – concebido como “uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta” (FÁVERO; KOCH, 2007, p. 13) – não recebia, ainda, um tratamento autônomo, em que fosse considerado o objeto de análise, pois que o percurso fazia-se da frase para o texto. Os estudiosos pautavam-se por diferentes orientações teóricas, advindas do estruturalismo ou do gerativismo e funcionalismo, e, ainda, não se fazia uma “distinção nítida entre os fenômenos ligados uns à coesão, outros à coerência do texto” (KOCH, 2008, p. 7). Por isso, verificou-se a necessidade de criar “gramáticas de textos”.

Assim, o segundo momento, designado de *gramáticas textuais*, surgiu com a preocupação de tornar explícitos os princípios pelos quais o texto se constitui em uma dada língua. Uma das explicações para o seu surgimento, como salientado, recai sobre a necessidade de descrever determinados fenômenos linguísticos que as gramáticas da frase não dão conta de explicar, uma vez que o texto constitui-se uma unidade linguística com propriedades estruturais que ultrapassam o campo frasal e cuja compreensão deriva da competência textual do usuário da língua, ou seja, de sua capacidade de reconhecer um texto como tal. Conforme explicitam Fávero e Koch (2007),

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística – em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado. São estas habilidades do usuário da língua que justificam a construção de uma gramática textual [...]. (FÁVERO; KOCH, 2007, p. 14)

Assim, são definidas como tarefas básicas de uma gramática de texto: determinar os princípios constitutivos do texto, os fatores que asseguram a sua coerência e as condições em que a textualidade se manifesta; estabelecer critérios para a delimitação de textos; e distinguir suas várias espécies (FÁVERO; KOCH, 2007, p. 15). Por essa nova ótica, o texto é reconhecido como uma unidade linguística mais alta, um todo e não apenas a sequência dos enunciados que o compõem. Contudo, como afirma Marcuschi (2008b), o projeto de se criar uma gramática textual mostrou-se inviável, visto que a ele subjaz a ideia de que se poderia propor um conjunto de normas formais para condicionar a produção de textos adequados, e que isto é impossível, pois que nenhum processo de produção textual se prende a regras rígidas e formais.

A partir, então, de 1980 ganham corpo as chamadas *teorias do texto*, configurando a terceira fase de desenvolvimento da Linguística Textual. Segundo Fávero e Koch (2007), este terceiro momento amplia o âmbito de investigação, que se estende para além da abordagem sintático-semântica, passando-se a considerar não só o texto, mas também o seu contexto pragmático, ou seja, as condições externas de sua produção, recepção e interpretação. Ainda conforme as autoras, algumas correntes teóricas tiveram relevante contribuição no surgimento das *teorias do texto*, dentre elas a *pragmática*, cuja incorporação aos estudos linguísticos cooperou para que estes ganhassem um novo direcionamento, a partir do qual se defende que o texto não deve ser considerado como um produto acabado e suficiente em si mesmo, mas como parte de processos comunicativos que o condicionam.

Ademais, a inserção da *pragmática* nos estudos da Linguística Textual possibilitou o surgimento das teorias cognitivistas, cujos estudos evidenciaram a importância dos aspectos cognitivos para o processo de construção do texto, defendendo que, a partir de seus objetivos, motivações e intencionalidades, os parceiros da comunicação, no ato comunicativo, recorrem a modelos mentais, ativando conhecimentos de diversas naturezas. Segundo Koch (2004),

O texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso. (KOCH, 2004, p. 21).

Posteriormente, com o surgimento da perspectiva sociocognitivo-interacionista – segundo a qual se considera que os eventos linguísticos só se concretizam mediante a ação conjunta e compartilhada dos indivíduos que dele participam – a noção de contexto é também ampliada, passando a designar não apenas a situação comunicativa específica, mas todo o entorno sócio-histórico-cultural; ao passo que o texto passa a ser percebido como o próprio *lugar* da interação, processo por meio do qual se dá a construção-reconstrução dos sentidos. Tais concepções têm fundamentado pesquisas e trabalhos linguísticos atuais, a exemplo de Koch (2010), que faz a seguinte afirmação:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. Portanto, à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação. (KOCH, 2010, p. 30)

Ao analisarmos a trajetória da Linguística Textual, ainda que de forma breve, como nesta explanação, percebemos o quanto os interesses e objetivos deste ramo da Linguística foram ampliados. Conforme afirmam Fávero e Koch (2007, p. 17), “Atualmente, nota-se que o desenvolvimento geral da linguística textual – que se iniciou num estágio mais ou menos restrito e programático, inspirado, em grande parte, na teoria gerativa – vem ocorrendo dentro de um enfoque mais amplo, mais substancial e interdisciplinar”.

Ao longo desse percurso de desenvolvimento, muitas foram as orientações teóricas adotadas e os pontos de vista apresentados pelos estudiosos, o que resultou em diferentes concepções de texto. Por isso, considerou-se relevante delimitar a noção de texto na qual esta pesquisa se embasa. Acerca desse conceito, discorre-se a seguir.

2.1. A VISÃO DE TEXTO

Definir o conceito de texto não é tarefa fácil, haja à vista os diferentes pressupostos que o norteiam. Muitos estudiosos divergem quanto a sua concepção e chegam a posicionamentos diversos, a depender da vertente teórica adotada e do enfoque nela predominante. Como se procurou demonstrar acima, mesmo no âmbito da Linguística Textual, cujo objeto de investigação é o próprio texto e os processos ligados a ele, este objeto de estudo foi visto de diferentes formas e compreendido sob diversas perspectivas teóricas: enfocando-se ora a sua natureza sistêmica, ora o seu aspecto cognitivo, ora o seu caráter pragmático.

Cada uma das concepções geradas ao longo dos estudos realizados tem certamente sua validade e importância dentro dos quadros da Linguística Textual, pois que juntas operam a soma de conhecimentos que permitem hoje pensar a grande complexidade do fenômeno em questão: o texto; e, assim, elaborar sobre este um conceito mais amplo, que considere a multiplicidade dos fatores envolvidos nos processos de sua produção, construção, processamento e recepção. Pois, como afirma Antunes (2009),

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. (ANTUNES, 2009, p. 51-52)

Por esse motivo, um simples aglomerado de palavras ou, ainda, uma soma aleatória de enunciados não chega a formar um todo significativo, visto que o texto apresenta certas regularidades. Ainda segundo Antunes (2009, p. 42), “um conjunto de palavras deve ter algumas características para que possa funcionar e ser reconhecido como texto”. E esse reconhecimento deriva de nossa competência comunicativa, ou seja, a capacidade que temos de reconhecer, entender, formular e agir sobre e por meio de textos, uma vez que estes permeiam nossas práticas sociais e que somente através deles nos comunicamos. Assim, sejam curtos ou extensos, orais ou escritos, oro-auditivos ou gesto-visuais, o fato é que somente por meio de textos, aos quais sejamos capazes de reconhecer e dominar, é que interagimos, participamos e nos situamos no mundo.

Nas palavras de MARCUSCHI (2008b),

Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua. Veja-se o caso de alguém que viaja a algum país em que o sistema de trânsito utiliza-se de um formato discursivo que difere totalmente do que ele conhece em sua cultura. Serão sinais de trânsito para ele? É evidente que são, mas não funcionam como tal. Portanto, eles não são sinais de trânsito do ponto de vista discursivo e sim do ponto de vista apenas institucional. Se não domino determinada língua – por exemplo, o russo, e me encontro em território russo – e me defronto com textos em russo, eles não vão funcionar como textos para mim, pois não sei operar com eles. O domínio da língua é também uma condição da textualidade. Note-se que não nego que haja um texto, mas nego que ele opere como tal em condições de inacessibilidade. (MARCUSCHI, 2008b, p. 90)

Devidamente pelo fato de o texto ter um caráter funcional/operacional, ou seja, por ser um instrumento que utilizamos com determinado propósito de ação, a dificuldade não está em reconhecer se um encadeamento verbal constitui texto ou não para nós, mas, quando o reconhecendo, saber identificar nele o que o torna reconhecível como tal. Em outras palavras, saber quais os fatores ou propriedades que o tornam um texto. Esses fatores têm sido considerados como critérios de textualidade por muitos teóricos, a exemplo de Fávero e Koch

(2007), que os mencionam ao dar ao texto a seguinte definição, na qual se apoia também a presente investigação:

O texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto - os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (FAVERO; KOCH, 2007, p. 26).

Diante da importância dessas relações para a produção de sentidos do texto, são feitas, a seguir, algumas reflexões sobre os chamados critérios de textualidade, com ênfase à coesão textual.

2.2. CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE

Os critérios de textualidade têm sido tomados como objeto de estudo por muitos estudiosos, tanto estrangeiros como nacionais. Dentre esses estudiosos, os que primeiro definiram os princípios constitutivos da textualidade foram Beaugrande e Dressler, em 1981, postulando a existência de sete critérios: dois (coesão e coerência) orientados para o texto e cinco (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade) centrados no usuário. A definição desse conjunto de critérios contribuiu de forma relevante para uma melhor compreensão dos processos de textualização e por isso tem servido de parâmetro a vários outros estudos. Entretanto, Marcuschi (2008b) afirma que

Os critérios da textualidade, tal como foram primeiramente definidos por Beaugrande/Dressler (1981), devem ser tomados com algumas ressalvas. Primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. Alguns dos critérios são redundantes e se recobrem. Segundo, porque [...] não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo. (MARCUSCHI, 2008b, p. 93-94)

Em outras palavras, os aspectos da textualidade não consistem em regras para tornar o texto adequado e eficiente, mas em fatores que, segundo a maneira como sobre eles agimos, interferem no processo de textualização, possibilitando a articulação de diversos conhecimentos e, assim, criando condições de acesso à produção de sentidos. Os critérios da textualidade são, pois, princípios com os quais operamos para acessar o sentido textual, e, desse modo, uma vez que não haja qualquer acesso ou compreensão de sentido, entende-se

que, provavelmente, houve inadequações no processo de textualização, ou seja, na forma como os critérios foram operados.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os princípios da textualidade formam o conjunto das características que dão ao texto a sua qualidade própria de texto. Entretanto, isso não é determinado pelos princípios em si, mas pela maneira como deles nos utilizamos para promover a construção dos sentidos, sem a qual não há texto e para a qual concorrem fatores de diversas ordens: conhecimentos linguísticos e de mundo, processos cognitivos e atividades sociais.

Ao avaliar os princípios da textualidade, Marcuschi (2008b) menciona que estes fatores são considerados por Beaugrande e Dressler (1981) como aspectos diretamente relacionados aos sete critérios, sendo, pois, coesão e coerência critérios orientados pelo texto; intencionalidade e aceitabilidade pelo aspecto psicológico; informatividade pelo aspecto computacional; situacionalidade e intertextualidade pelo aspecto sociodiscursivo; do que resulta a constatação de “quatro aspectos centrais sob os quais um texto pode ser observado: língua; cognição; processamento; e sociedade” (MARCUSCHI, 2008b, p. 133).

Em resumo, pode-se dizer que os cinco critérios centrados no usuário inserem-se no processo sociocomunicativo como fatores pragmáticos, contextuais, extralinguísticos aos quais se ajustam nossos interesses interacionais e intenções comunicativas no momento de nossa atuação verbal, enquanto a materialização linguística desse processo segue invariavelmente os princípios da coerência e – em função desta – da coesão, cujas relações decorrem da continuidade exigida pela unidade semântica do texto, como veremos à frente, em tópico específico. Antes, porém, faz-se conveniente uma breve explicação sobre os demais critérios da textualidade, para que melhor se compreenda a coesão dentro desse conjunto de princípios.

Com esse intuito, portanto, podemos definir a intencionalidade – um dos critérios centrados no usuário – como o esforço despendido pelo produtor de um texto para interagir de forma eficiente por meio de uma manifestação linguística coerente e coesa, tendo em mente determinado objetivo. Trata-se, pois, das intenções ou finalidades com que um autor produz um texto, seja ele escrito ou falado, visto que, quem escreve ou fala, o faz com determinado propósito de ação, com determinada intenção comunicativa, a qual, entretanto, não emana ou depende exclusivamente do locutor, mas se faz na interação com o interlocutor, à medida que este, também de acordo com suas pretensões, posiciona-se e responde ao efeito de sentido produzido. Por esse motivo, é válido dizer que as intenções de quem produz o texto nem sempre se realizam de maneira plena.

E é exatamente a essa atitude de resposta do interlocutor que corresponde o princípio da aceitabilidade, que, como salientado por Marcuschi (2008b), não deve ser confundido com a noção de aceitabilidade veiculada pela gramática gerativa, a qual defende que para ser aceitável, um enunciado não deve violar a gramaticalidade em sentido estrito. Segundo o teórico, “A aceitabilidade no gerativismo se dá no plano estrito das formas e da semântica enquanto tal” (MARCUSCHI, 2008, p. 128). Já para a Linguística Textual, refere-se à atitude do interlocutor em receber um texto como uma configuração linguística interpretável, coerente, coesa, significativa e, portanto, aceitável, ainda que não o seja do ponto de vista gramatical.

Quanto ao critério da situacionalidade, podemos dizer que se trata basicamente da relação estabelecida entre o texto e a situação comunicativa – seja social, cultural, etc. – em que ele é produzido e a cujos requisitos irá necessariamente ajustar-se para funcionar de forma relevante e positiva na dada situação. São, pois, pelos requisitos definidos situacionalmente que os processos de produção e interpretação textuais são orientados, sendo, desse modo, a situacionalidade, como define Marcuschi (2008b), um critério de adequação textual. Assim, ao ser produzido, um texto terá de seguir uma série de procedimentos exigidos pela situação, como o uso de determinada norma, a escolha dos termos, o grau de formalidade, a modalidade da língua.

A intertextualidade, por sua vez, diz respeito às relações que um texto inevitavelmente mantém com outros textos, tanto os que lhe antecedem, e a estes, portanto, retoma, quanto os que lhe são posteriores, neste caso, servindo-lhes como fonte. Assim, podemos dizer que todo texto é essencialmente heterogêneo, pois, como afirma Antunes (2009, p. 35), “De forma mais ou menos explícita, estamos sempre voltando a outras fontes, (ou a outras ‘vozes’, como se costuma dizer), próximas ou remotas. Nunca somos inteiramente originais. Nosso discurso vai-se compondo pela ativação de conhecimentos já adquiridos”. Portanto, nenhum texto constitui-se independente, isolado, sozinho, mas constrói-se na relação com outros textos, aos quais se liga por vias diversas. E, por esse motivo, a intertextualidade é uma propriedade que muito contribui para a coerência textual.

Acerca da informatividade, Marcuschi (2008b, p. 132) considera que “este é o critério mais óbvio de todos, pois se um texto é coerente é porque desenvolve algum tópico, ou seja, refere conteúdos”. Noutras palavras, isso significa que todo texto, quando produzido, refere a conteúdos buscando produzir sentido, dizer algo, que pode ser de algum, todo ou nenhum conhecimento para o interlocutor. Assim, a informatividade está relacionada à previsibilidade dos conteúdos de um texto para quem o recebe, ou ainda, ao grau de

conhecimento ou desconhecimento, de expectativa ou à falta de expectativa do interlocutor em relação ao texto recebido. E, desse modo, quanto menos previsível for o texto, mais informativo ele será. Por outro lado, caso seja completamente inusitado, o interlocutor terá dificuldade para processá-lo e tenderá a rejeitá-lo. Por isso, o nível de informatividade de um texto deve estar equilibrado entre o já conhecido e o inusitado.

A coerência textual – critério que, assim como a coesão, é orientado pelo texto – consiste nas relações semântico-cognitivas e conceituais subjacentes à estrutura superficial do texto. Ela é, pois, a propriedade por meio da qual os elementos do conhecimento são acessados e organizados de modo a fazer com que o texto – quase sempre através da articulação de operadores coesivos – funcione como um todo significativo, uma unidade de sentido, de intenção, de interação verbal. Entretanto, é preciso considerar que essa funcionalidade textual envolve fatores não puramente linguísticos, mas também extralinguísticos, contextuais, pragmáticos – como a situação comunicativa, as intenções e objetivos dos interlocutores, seus conhecimentos prévios – o que nos leva a afirmar com Antunes (2009) que

A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas. (ANTUNES, p. 176)

Assim, embora a coerência esteja estreitamente ligada à coesão, seus conceitos não devem ser confundidos, pois, como frisa Marcuschi (2008b, p. 119), esta consiste na *continuidade baseada na forma*, ou seja, diz respeito às operações coesivas efetuadas entre os elementos da superfície textual, ao passo que aquela é a *continuidade baseada no sentido*, referindo-se, desse modo, às relações de sentido estabelecidas entre os enunciados do texto e os conceitos que lhe subjazem. Portanto, a coerência é construída a partir da unidade do texto e os recursos coesivos presentes em sua estrutura aparente concorrem para conferir-lhe esta unidade, tornando-o interpretável. Sobre esses recursos discorre-se a seguir.

2.3. A COESÃO TEXTUAL

A coesão textual tem sido objeto de inúmeros estudos e investigações, por autores que buscam compreender os fenômenos textuais e suas funções dentro do processo da construção dos sentidos. Assim, esse princípio da textualidade tem sido visto “como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície

textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido” (KOCH, 2010, p. 45). Sua construção se dá a partir de mecanismos lexicais e gramaticais, sendo responsável pela continuidade formal ou superficial que garante a unidade do texto.

Isso implica dizer, como o faz Marcuschi (2008b, p. 99), que tais mecanismos “não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos”. A coesão está sempre em função da coerência e suas relações são bastante estreitas. Por isso, alguns teóricos, como Halliday e Hasan (1976, apud MARCUSCHI 2008b, p. 104), não as distinguem e chegam a considerar a coesão como o critério mais importante da textualidade.

A presente investigação compartilha a opinião de autores (Antunes, 2005; Fávero, 2006; Marcuschi 2008b; Koch 2008) que entendem coesão e coerência como fenômenos distintos, partindo-se, também, do princípio de que, tal como expõe Marcuschi (2008b), a ausência de recursos coesivos não impede que um texto tenha coerência, ou seja, a coesão não é determinante da textualidade, mas que, em muitos casos, “É desejável que ela apareça como facilitador da compreensão e da produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2008b, p. 108).

Assim também Koch (2008), ao tratar sobre o assunto, afirma que,

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência. (KOCH, 2008, p. 18)

Para ambos os teóricos, os fatores da coesão dizem respeito aos mecanismos de sequenciação que possibilitam estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos da superfície textual, e podem ser classificados de acordo com as estratégias por meio das quais se realizam textualmente. Assim, consideram em seus trabalhos dois tipos de coesão: um a que chamam de *coesão referencial* ou *remissiva*, realizada através da remissão a um referente textual com o qual o componente remissivo relaciona-se semanticamente; outro a que denominam *coesão sequencial*, operada por elementos que estabelecem conexão entre as partes de um texto para fazê-lo progredir.

Importa, também, ressaltar que, dentro da modalidade de coesão sequencial, os referidos teóricos procedem, ainda, a uma subdivisão relacionada ao modo como é realizada a progressão textual, que pode ocorrer por meio de procedimentos de recorrência, sendo denominada *sequenciação parafrástica*, ou de forma direta, sem procedimentos de

recorrência ou retorno, sendo, pois, chamada de *sequenciação frástica* – como se pode verificar no seguinte quadro, elaborado com base na disposição apresentada por Koch (2008):

A COESÃO TEXTUAL (KOCH, 2008)					
A COESÃO REFERENCIAL	Formas remissivas gramaticais presas	Artigos definidos e indefinidos			
		Pronomes adjetivos	<ul style="list-style-type: none">• Demonstrativos: este, esse, aquele, tal.• Possessivos: meu, teu, seu, nosso, vosso, dele.• Indefinidos: algum, todo, outro, vários, diversos etc.• Interrogativos: quê? qual?• Relativo: cujo.		
		Numerais cardinais e ordinais (exercendo a função-artigo)			
	Formas remissivas gramaticais livres	Pronomes pessoais de 3ª pessoa: ele, ela, eles, elas.			
		Elipse			
		Pronomes substantivos	<ul style="list-style-type: none">• Demonstrativos: este, esse, aquele, tal, o mesmo; isto, isso, aquilo, o.• Possessivos: (o) meu, (o) teu, (o) seu, (o) nosso, (o) vosso, (o) dele.		
		Expressões adverbiais do tipo: acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo etc.			
	Formas verbais remissivas (pro-formas verbais)				
	Formas remissivas lexicais	Expressões ou grupos nominais definidos			
		Nominalizações			
		Expressões sinônimas ou quase sinônimas			
		Hiperônimos ou indicadores de classe	<ul style="list-style-type: none">• Formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do SN antecedente, com ou sem mudança de determinante• Formas referenciais cujo lexema fornece instruções de sentido que representam uma “categorização” das instruções de sentido de partes antecedentes do texto• Formas referenciais em que as instruções de sentido do lexema constituem uma “classificação” de partes anteriores ou seguintes do texto no nível metalinguístico		
A COESÃO SEQUENCIAL		Sequenciação parafrástica	Recorrência de termos		
	Recorrência de estruturas – paralelismo sintático				
	Recorrência de conteúdos semânticos – paráfrase				
	Recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais				
	Recorrência de tempo e aspecto verbal				
	Sequenciação frástica	Procedimentos de manutenção temática			
		Progressão temática		<ul style="list-style-type: none">• Perspectiva oracional• Perspectiva contextual	
		Encadeamento	Justaposição	Com elementos sequenciadores	<ul style="list-style-type: none">• Meta-nível ou nível metacomunicativo
				Nível inter-sequencial (entre sequências textuais ou episódios narrativos)	<ul style="list-style-type: none">• Marcadores de situação ou ordenação no tempo- espaço
				Nível conversacional (inter ou intraturnos)	<ul style="list-style-type: none">• Marcadores conversacionais
		Conexão	Relações lógico-semânticas	<ul style="list-style-type: none">• Condicionalidade• Causalidade• Mediação• Disjunção• Temporalidade• Conformidade	
				Relações discursivas argumentativas	<ul style="list-style-type: none">• Conjunção• Disjunção argumentativa• Contrajunção• Explicação ou justificativa

					<ul style="list-style-type: none"> • Comprovação • Conclusão • Comparação • Generalização/extensão • Especificação/exemplificação • Contraste • Correlação/redefinição
--	--	--	--	--	---

Quadro 1: Modalidades e mecanismos de coesão (KOCH, 2008).

A distinção verificada acima, entre os dois mencionados tipos de sequenciação, é ainda mais acentuada em Fávero (2006), que concebe os procedimentos de recorrência como uma modalidade à parte, e, assim, classifica os mecanismos de coesão em três tipos: referencial, recorrencial e sequencial *stricto sensu*, conforme o esquema abaixo, organizado de acordo com a classificação feita por Fávero (2006):

TIPOS DE COESÃO (FÁVERO, 2006)			
COESÃO REFERENCIAL	Substituição	1. Anáfora 2. Catáfora	Pro-formas: <ul style="list-style-type: none"> • Pronominais • Verbais • Adverbiais • Numerais
	Reiteração	1. Repetição do mesmo item lexical	
		2. Sinônimos	
		3. Hiperônimos e hipônimos	
		4. Expressões nominais definidas	
COESÃO RECORRENCIAL	Recorrência de termos		
	Paralelismo (= recorrência de estruturas)		
	Paráfrase (= recorrência semântica)		
	Recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais	1. Ritmo (pausas, silêncio, entonação, acentos, reticências, frases incompletas)	
		2. Recursos de motivação sonora (aliterações, ecos, assonâncias, etc.)	
COESÃO SEQUENCIAL	Sequenciação temporal	1. Ordenação linear dos elementos	
		2. Expressões que assinalam a ordenação ou continuação das sequências temporais	
		3. Partículas temporais	
		4. Correlação dos tempos verbais	
	Sequenciação por conexão	1. Operadores do tipo lógico	<ul style="list-style-type: none"> • Disjunção • Condicionalidade • Causalidade • Mediação • Complementação • Restrição ou delimitação
		2. Operadores do	• Conjunção

		discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Disjunção • Contrajunção • Explicação ou justificação
		3. Pausas	

Quadro 2: Classificação dos tipos de coesão (FÁVERO, 2006).

Também Antunes (2005) discorre amplamente acerca do tema da coesão, sem, contudo, a preocupação classificatória. Em seu trabalho, detém-se mais especificamente em descrever os *procedimentos e recursos da coesão*, distinguindo-os em: *recursos da repetição e da substituição, a coesão pela associação semântica entre palavras e a coesão pela conexão*. Segundo a disposição proposta pela autora, têm-se, a partir dos procedimentos mencionados, as seguintes relações textuais, constantes do quadro abaixo:

A COESÃO DO TEXTO	<i>Relações textuais</i> (Campo 1)	<i>Procedimentos</i> (Campo 2)	<i>Recursos</i> (Campo 3)	
	1-REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1.Paráfrase	
			1.1.2.Paralelismo	
			1.1.3.Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • De unidades do léxico • De unidades da gramática
		1.1. Substituição	1.2.1.Substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • Pronomes • Advérbios
			1.2.2.Substituição lexical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • Sinônimos • Hiperônimos • Caracterizadores situacionais
			1.2.3. Elipse	Retomada por <ul style="list-style-type: none"> • Elipse
	2- ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção Lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • Por antônimos • Por diferentes modos de relações de parte/todo
	3- CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> • Preposição • Conjunção • Advérbios • E respectivas locuções

Quadro 3: Classificação dos fatores de coesão (ANTUNES, 2005, p. 51).

Explanando sobre as *relações textuais* apresentadas acima, Antunes (2005) explica que estas consistem nas ligações, nos laços de natureza semântica que se criam no texto, formando uma rede de relações, da qual resulta a coesão. Segundo a autora, esses elos criados no texto “Diferem quanto ao tipo de nexos que promovem e são de três tipos: por *reiteração*, por *associação* e por *conexão*” (ANTUNES, 2005, p. 52).

A coesão pela relação de *reiteração* é promovida através das operações de retomada de segmentos antecedentes do texto ou de antecipação de segmentos seguintes, assegurando a continuidade textual por meio de um movimento contínuo para trás e para frente, que faz com que todas as suas partes estejam devidamente articuladas. Nas palavras da própria autora:

A *reiteração* é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de *volta aos segmentos prévios* – o que assegura ao texto a necessária *continuidade* de seu fluxo, de seu percurso –, como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto. Esse movimento, visto de outro lado, indica ainda que tudo o que vai sendo posto no texto é virtualmente objeto de futuras retomadas. Cada elemento vai dando acesso a outros. Na verdade, cada segmento do texto está sempre ligado a outro, para trás e para frente. (ANTUNES, 2005, p. 52-53)

Já a *associação* é a relação que se dá pela aproximação de sentido entre as várias palavras presentes no texto, que compõem, assim, o mesmo campo semântico ou campos semânticos afins. A *conexão*, por sua vez, é a relação que ocorre por meio da ligação sintático-semântica entre os diversos segmentos do texto (palavras, orações, períodos e parágrafos), a qual se concretiza através dos chamados conectores, que, além de ligarem tais segmentos, indicam as relações de sentido estabelecidas e a direção argumentativa do texto.

As *relações textuais* mencionadas acima, de acordo com o esquema proposto pela autora, realizam-se por meio de quatro procedimentos, a saber: a *repetição*, a *substituição*, a *seleção lexical* e a *conexão sintático-semântica*. Segundo este mesmo esquema, é possível notar que a *repetição* e a *substituição* são os procedimentos pelos quais é promovida a relação textual denominada *reiteração*, sendo os dois últimos procedimentos, a *seleção lexical* e a *conexão sintático-semântica*, responsáveis pelas relações de *associação* e de *conexão*, respectivamente.

Ainda de acordo com o esquema abordado, verifica-se que tais procedimentos vão se desdobrar em diferentes recursos, que, traduzidos por Antunes (2005), são os modos pelos quais esses procedimentos se realizam concretamente. Em sua abordagem, a autora explica-os de forma bastante detalhada, ilustrando-os com diferentes exemplos. Aqui, porém, dada a limitação de nosso espaço, cabe, sobre eles, não mais que uma sucinta explicação.

Recursos da repetição:

Antunes (2005) aponta como recursos da repetição a *paráfrase*, o *paralelismo* e a *repetição propriamente dita*. A *paráfrase* é definida pela autora como uma operação de reformulação do enunciado, em que redizemos com novas palavras algo que já foi dito, a fim de esclarecermos um mesmo conceito, ou seja, é a repetição conceitual. O *paralelismo* é, por seu turno, um recurso relacionado ao encadeamento de segmentos que apresentam estruturas sintáticas idênticas e cujos elementos coordenados apresentam estruturas gramaticais correspondentes. Trata-se, pois, da repetição estrutural. Ao recurso da *repetição propriamente dita* corresponde a repetição literal de palavras ou sequências de palavras no texto, com o intuito de marcar ênfase, contraste, quantificação, entre outras funções. Corresponde, portanto, à repetição lexical.

Recursos da substituição:

Os recursos da substituição são distinguidos em *substituição gramatical*, *substituição lexical* e *elipse*. A *substituição gramatical* consiste em substituir uma palavra por um pronome, um advérbio ou uma expressão definida. No caso da *substituição pronominal*, os modos de sua ocorrência podem ser *anafórico*, em que o pronome retoma o termo antecedente, ou *catafórico*, quando a palavra é substituída antecipadamente pelo pronome. Diferentemente, a *substituição lexical* corresponde à substituição de um termo por outro equivalente, que pode ser um sinônimo, um hiperônimo ou caracterizador situacional. E a *elipse* ocorre pelo ocultamento ou omissão de um termo identificável contextualmente. Assim, os recursos da substituição, como ressalta Antunes (2005), oferecem variadas possibilidades de referenciação, permitindo maior maleabilidade e economia linguísticas.

A seleção lexical:

A seleção lexical é um procedimento que se dá pela aproximação de sentido entre as palavras articuladas textualmente e que se caracteriza, segundo Antunes (2005), como o mais disseminado nos gêneros textuais, exceto nos textos mínimos, como os anúncios, por exemplo. Nas palavras da autora, “O procedimento da associação semântica entre as palavras constitui, mais propriamente, a chamada *coesão lexical do texto*, pois atinge as relações semânticas (relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo)” (ANTUNES 2005, p. 125).

Ainda conforme a autora, a escolha lexical é regida pelo tema do texto, visto que a unidade temática é uma das condições para que ele tenha coerência. Assim, em uma produção

textual, são feitas associações de acordo com o sentido das palavras e sua adequação àquilo que se pretende dizer sobre determinado assunto, sendo, portanto, o conhecimento de mundo “uma base bastante significativa para muitas associações que se fazem relevantes em um texto” (ANTUNES 2005, p. 136).

Dentre as relações semânticas que se dão por associação, Antunes (2005) destaca a antonímia (pares de palavras com sentidos opostos. Ex: maioria/minoria; importação/exportação; horizontal/vertical), a partonímia (relação parte/todo. Ex: lavoura/fertilizante/cultivo/colheita; eleição/campanha/votação/apuração) e a co-hiponímia (Ex: casado/solteiro/viúvo/desquitado/divorciado; inverno/primavera/verão/outono). Tais relações apresentam múltiplos desdobramentos, que fazem com que, de alguma forma, todas as palavras, no texto, estejam vinculadas, ou, associadas, e, assim, contribuem significativamente para a sua continuidade e progressão, embora, como ressalta Antunes (2005), não sejam suficientes para garantir, por si só, a coesão e a unidade textual.

A conexão

O procedimento da conexão configura-se pelo uso de conectores para estabelecer ligação entre os diversos segmentos do texto (palavras, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparágrafos). Segundo Antunes (2005, p. 140), “A conexão se efetua por meio de *conjunções, preposições, locuções conjuntivas e preposicionais*, bem como por meio de alguns *advérbios e locuções adverbiais*”, e sinalizam diferentes relações de sentido, que podem ser de causalidade, condicionalidade, temporalidade, finalidade, alternância, conformidade, complementação, delimitação ou restrição, adição, oposição, justificação ou explicação, conclusão, comparação. Na verdade, como frisa a autora, a indicação dessas relações constitui o aspecto mais importante da conexão, que, desse modo, ultrapassa a mera função de unir subpartes do texto.

Pelo exposto acima, pode-se observar que a disposição dos recursos coesivos recebe organizações distintas, conforme a proposta de cada teórico. Nesta investigação, optou-se pela disposição dos elementos de coesão feita por Antunes (2005), por considerar-se que, não apenas o esquema por ela proposto, mas o próprio tratamento dado aos elementos coesivos, em sua abordagem, tornam mais evidentes os modos como estes funcionam para promover a coerência textual. Analisar este funcionamento na produção escrita de surdos é extremamente relevante para que se possa intervir com metodologias adequadas e eficientes.

Apresentada a fundamentação teórica deste trabalho, passemos, na próxima seção, à análise dos elementos de coesão presentes em narrativas escritas de pessoas surdas.

3. A INTERFERÊNCIA DA LIBRAS E OS ELEMENTOS DE COESÃO EM NARRATIVAS ESCRITAS DE PESSOAS SURDAS: METODOLOGIA E ANÁLISE

Apresenta-se, neste capítulo, algumas considerações sobre os aspectos metodológicos que regeram a pesquisa, seguidas de breve análise dos elementos que caracterizam a interferência da LIBRAS na produção escrita de surdos – pois considerou-se importante esta primeira análise para uma melhor compreensão das operações coesivas realizadas – e, posteriormente, da análise dos elementos de coesão empregados nas narrativas escritas de pessoas surdas, tendo por objetivo investigar como estes elementos foram utilizados para promover a continuidade e a unidade semântica em produções dessa tipologia textual, tendo em vista que as narrativas estão presentes (sob a forma de variados gêneros) na vivência de todos os grupos sociais.

3.1. METODOLOGIA

A abordagem metodológica que conduziu esta investigação foi a pesquisa qualitativa e quantitativa. O estudo consistiu na análise da recorrência dos elementos de coesão textual em narrativas escritas de três alunas surdas que, à época da coleta do *corpus*, cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental numa turma regular da Escola Estadual Vicente Machado Menezes, em Itabaiana/SE, mas recebiam atendimento especializado na sala de recursos da mesma instituição. O *corpus* desta pesquisa constitui-se, portanto, de três textos narrativos.

O procedimento utilizado para a coleta dos textos foi a aplicação de uma oficina, realizada com o auxílio e a mediação da professora da sala de recursos (intérprete de LIBRAS). Essa oficina consistiu em, primeiramente, apresentar às alunas um cartaz contendo uma sequência de imagens (figuras em desenho), na qual se passava uma história de fundo cômico, como se pode observar na figura abaixo:



(Cartaz com a sequência de imagens que serviu de base para as produções textuais)

Devido à LIBRAS ser uma língua gesto-visual, considerou-se importante trabalhar com este recurso para que, através da visualização das imagens, as alunas compreendessem melhor a história. Contudo, o cartaz não foi apenas exposto às discentes, mas serviu de base para a interpretação feita pela professora. Em seguida, solicitou-se que cada aluna escrevesse um texto contando a história que lhes fora apresentada.

Texto 1

Mulher olhar sapo

Mulher olhar apaixonador você sapo

ela beija sapo

Mulher assustou errei que sapo virou homem bonita

Ele você apaixonado você bonita.

Eu quer namorando você

eu não quer abraços não ele porque não quer abraços você ele tem não apaixonando seu ele

Ela depois ele namorando beijar.

Mulher virou sapo

Eu não quer você sapo.

pensar que fazer

Ideia ter Chutar sapo Longe.

Texto 2

Menina junta sapo. Beija sapo Sorriso. Bruno sapo namorado gosto muito Falou: Liliane quera namorada passarar?

Liliane Beija Bruno. sapa Liliane. Bruno ver sapo Bruno pensar melhor sapo chuta fora não quero falar Bruno.

Texto 3

Sapo Daniela.

Daniela achar sapo bonito a apaixonar ri alegre.

Daniela ver sapo conversar junto perto você.

Daniela apaixonador Beijar sapo magico.

Daniela assustou sapo virou homem nome: Daniel achar legal.

Depois susto Daniel querer um beijo mão.

Daniel querer abraço porque gosta de muito apaixonador achar é um vontade beijo gosto muito feliz.

Daniela e Daniel beijo boca muito gostar

Daniel assustou porque virou apaixonador Daniela sapa.

Daniel ver Daniela virou sapo quero namorada não.

Daniel penisar sapa virou você Daniela.

Daniel ter ideia vai fazer que sapo??

Daniel chutar sapo a porque não quer sapa trista ficar sozinha.

É importante salientar que, à medida que as figuras eram interpretadas, procurava-se mostrar a ligação existente entre elas, ou seja, que a seguinte retomava a anterior para dar continuidade à história, formando um todo. Esse procedimento foi realizado para que quando as alunas fizessem os textos, ainda que na forma de tópicos, como se nota nos textos 1 e 3, procurassem seguir uma sequência e, assim, tivessem mais oportunidades de operar com elementos coesivos.

Ressalta-se, também, que durante toda a realização da oficina foi prestado atendimento às alunas, sempre que estas manifestavam algum tipo de dúvida sobre as imagens ou dificuldade de compreensão dos fatos narrados. Tais dificuldades foram consideradas no conjunto das deficiências que as alunas apresentam, pois, segundo a professora da sala de recursos, além da surdez, uma tem cegueira parcial (perda de uma das visões), e duas,

deficiência intelectual em níveis diferentes (uma, entre os níveis moderado e severo, outra, em nível leve, sendo esta última a que menos apresentou dificuldades e necessidade de apoio).

A presença dessas outras deficiências, somada à surdez, foi entendida não só como um fator agravante em relação às dificuldades manifestadas durante a realização da oficina, mas também como um fator de possível interferência na produção escrita das alunas – no que se refere à articulação das ideias, à apresentação e sequenciação dos fatos narrados e, sobretudo, à construção de sentidos – e, portanto, consideradas no momento das análises que se seguiram.

Assim, depois de coletados, os textos foram analisados qualitativa e quantitativamente quanto às interferências da LIBRAS e à recorrência dos elementos de coesão. Essas análises são apresentadas a seguir.

3.2. ANÁLISE DO *CORPUS* QUANTO ÀS INTERFERÊNCIAS DA LIBRAS

As interferências da LIBRAS no processo de escrita em segunda língua por pessoas surdas têm tido comprovação por meio de muitas pesquisas, as quais demonstram que, devido às diferenças estruturais entre a língua de sinais (de modalidade gesto-visual) e a língua oral (de modalidade oro-auditiva), ocorrem transferências da estrutura da língua materna (a LIBRAS) para a escrita da língua alvo (neste caso, a Língua Portuguesa), inclusive, no que se refere ao emprego dos elementos de coesão, já que o uso de alguns recursos coesivos, como os conectivos, por exemplo, não é próprio da língua gesto-visual. Por isso, considerou-se importante proceder, nesse primeiro momento, à análise dessas interferências, que estão baseadas em ocorrências de ordem ortográfica, morfossintática e semântica.

Em relação à ortografia, é comum, nas produções de surdos, ocorrerem incorreções gráficas, como a troca, a ausência ou o acréscimo de letras nas palavras, bem como a falta ou o uso inadequado dos acentos e dos sinais de pontuação. Nos textos analisados as primeiras ocorrências encontradas foram as de acréscimo e troca de letras em alguns vocábulos. Isso normalmente ocorre devido à necessidade de memorização das sequências das letras de cada palavra, uma vez que os surdos não conhecem sua estrutura fonética. Vejam-se os casos registrados:

Texto 1: Mulher olhar **apaixonador** você sapa

Texto 2: Bruno sapo **namorodo** gosto muito Falou:

Liliane **quera namoroda** passarar?

Texto 3: Daniela **apaixonador** Beijar sapo magico.

Daniel querer abraço porque gosta de muito **apaixonador** achar...

Daniel assustou porque virou **apaixonador** Daniela sapa.

Daniel **penisar** sapa virou você Daniela.

Daniel chutar sapo a porque não quer sapa **trista** ficar sozinha.

O mesmo se dá em relação à acentuação das palavras, que precisa ser memorizada pelos surdos, já que desconhecem a tonicidade silábica expressa na fala. A ausência de acentuação teve apenas um registro:

Texto 3: Daniela apaixonador Beijar sapo **magico**.

Também ocorreram alguns registros de ausência e de inadequação da pontuação. Embora este problema também ocorra em textos de ouvintes, os surdos encontram maior dificuldade pelo fato de a pontuação refletir aspectos que são próprios de língua oral, como a entonação, o ritmo, as pausas. Observe os exemplos abaixo:

Texto 1: Mulher assustou errei que sapa virou homem bonita

eu não quer abraços não ele porque não quer abraços você ele tem não apaixonando seu ele

Texto 2: Bruno ver sapo Bruno pensar melhor sapo chuta fora não quero falar Bruno.

Texto 3: Daniel querer abraço porque gosta de muito apaixonador achar é um vontade beijo gosto muito feliz.

Daniel chutar sapo a porque não quer sapa trista ficar sozinha.

Outra ocorrência encontrada foi o uso inadequado de letras maiúsculas ou a sua ausência após a pontuação. Porém, em relação à grafia dos substantivos próprios, houve adequação à necessidade de letra maiúscula em todas as ocorrências.

Texto 1: Ideia ter **Chutar** sapo **Longe**.

Texto 2: **Beija** sapo **Sorriso**.

Bruno sapo namorado gosto muito **Falou**:

Liliane **Beija** Bruno. **sapa** Liliane.

Texto 3: Daniela apaixonador **Beijar** sapo magico.

No plano morfosintático, observam-se interferências que se refletem, normalmente, no emprego inadequado da regência, da concordância, da flexão das palavras e da estruturação sintática. Nas produções analisadas foram encontradas inadequações quanto ao uso do gênero, que, em alguns casos, podem ser explicadas pela neutralidade dessa marca em

determinadas classes de palavras, como os adjetivos, ocasionando a falta de concordância do sintagma nominal. Já em relação aos substantivos, a indicação do gênero é evidenciada acrescentando-se os sinais HOMEM/MULHER, tanto para pessoas quanto para animais.

Texto 1: Mulher olhar **sapa**

Mulher olhar apaixonador você **sapa**

ela beija **sapa**

Mulher assustou erreí que **sapa** virou **homem bonita**

Texto 3: (...) achar é **um vontade** beijo

Outra ocorrência verificada foi a predominância de verbos na forma infinitiva, além de conjugações inadequadas, dadas as tentativas de conjugação verbal. Tais ocorrências são bastante comuns nas produções de surdos pelo fato de, nas LIBRAS, não se proceder à conjugação dos verbos, embora alguns apresentem concordância.

Texto 1: Mulher **olhar** sapa

Mulher **olhar** apaixonador você sapa

ela **beija** sapa

Eu **quer** namorando você

eu não **quer** abraços não ele porque não **quer** abraços você ele tem não apaixonando seu ele

Ela depois ele namorando **beijar**.

Eu não **quer** você sapa.

pensar que **fazer**

Ideia **ter Chutar** sapo Longe.

Texto 2: Menina **junta** sapo. **Beija** sapo Sorriso.

Bruno **ver** sapo Bruno **pensar** melhor sapo **chuta** fora não quero **falar** Bruno.

Texto 3: Daniela **achar** sapo bonito a **apaixonar ri** alegre.

Daniela **ver** sapo **conversar** junto perto você.

Daniela apaixonador **Beijar** sapo magico.

nome: Daniel **achar** legal.

Depois susto Daniel **querer** um beijo mão.

Daniel **querer** abraço (...) **achar** é um vontade beijo gosto muito feliz.

Daniela e Daniel beijo boca muito **gostar**

Daniel **ver** Daniela virou sapo **quero** namorada não.

Daniel **penisar** sapa virou você Daniela.

Daniel **ter** ideia **vai fazer** que sapo??

Daniel **chutar** sapo a porque não **quer** sapa triste **ficar** sozinha.

A ausência de elementos funcionais ou de ligação (verbos de ligação, conjunções, preposições, artigos) são, também, muito frequentes em textos de surdos e, nas produções aqui analisadas, tiveram vários registros. Alguns desses elementos são inexistentes na LIBRAS, por isso precisam ser memorizados.

Texto 1: Mulher olhar sapo (Subentende-se: **A** mulher olhou **para o** sapo)

Mulher olhar apaixonador você sapo (Subentende-se: **A** mulher olhou **e** disse: **Estou** apaixonada **por** você, sapo)

Ele você apaixonado você bonita. (Subentende-se: Ele disse: **Estou** apaixonado **por** você **porque** você **é** bonita.)

Eu quer namorando você (Subentende-se: Eu quero namorar **com** você)

Mulher virou sapo (Subentende-se: **A** mulher virou sapo)

Ideia ter Chutar sapo Longe. (Subentende-se: Teve **a** ideia **de** chutar **o** sapo **para** longe.)

Texto 2: Menina junta sapo. Beija sapo Sorriso. Bruno sapo namorado gosto muito Falou: (Subentende-se: **A** menina aproximou-se **do** sapo. Beijou **o** sapo **e** sorriu. **O** sapo Bruno gostou muito **de** namorar **e** falou:)

Bruno ver sapo Bruno pensar melhor sapo chuta fora (Subentende-se: Bruno viu **o** sapo. Bruno pensou: melhor chutar **o** sapo **para** fora)

Texto 3: Daniela achar sapo bonito a apaixonar (Subentende-se: Daniela achou **o** sapo bonito **e** apaixonou-se)

Daniela ver sapo conversar junto perto você. (Subentende-se: Daniela viu **o** sapo **e** foi conversar **com** ele)

Daniela apaixonador Beijar sapo magico. (Subentende-se: Daniela, apaixonada, beijou **o** sapo mágico)

Daniela assustou sapo virou homem (Subentende-se: Daniela assustou-se **porque o** sapo virou homem)

Depois susto Daniel querer um beijo mão. (Subentende-se: Depois **do** susto, Daniel quis dar um beijo **em** sua mão)

Daniel querer abraço porque gosta **de** muito apaixonador

Daniela e Daniel beijo boca muito gostar (Subentende-se: Daniela e Daniel deram **um** beijo **na** boca **e** gostaram muito)

Daniel ver Daniela virou sapo (Subentende-se: Daniel viu **que** Daniela virou sapo)

Daniel ter ideia vai fazer que sapo?? (Subentende-se: O que vou fazer **com o** sapo? Daniel teve **uma** ideia)

Daniel chutar sapo a porque não quer sapa triste ficar sozinha. (Subentende-se: Daniel chutou **o** sapo porque não o queria. **A** sapa sentiu-se triste **ao** ficar sozinha)

Houve, ainda, confusão no uso de palavras de classes gramaticais diferentes (substantivos e verbos), ocorrendo, em alguns casos, tentativas forçadas de passar de uma classe para outra. Isso se dá devido a algumas palavras, com o mesmo radical, mas classes gramaticais distintas, serem representadas por um único sinal. Veja os exemplos abaixo:

Texto 1: Mulher olhar **apaixonador** você sapa

Texto 2: Beija sapo Sorriso. (Subentende-se: Beijou o sapo e **sorriu**)

Bruno sapo namorado gosto muito Falou: (Subentende-se: O sapo Bruno gostou muito de **namorar** e falou:)

Texto 3: Daniela **apaixonador** Beijar sapo magico.

Daniel querer abraço porque gosta de muito **apaixonador** achar...

Daniel assustou porque virou **apaixonador** Daniela sapa.

Daniel ver Daniela virou sapo quero **namorada** não.

Por fim, registraram-se casos de inversão sintática, em que se verificou a despreocupação com a ordem dos elementos frase, criando, assim, estruturas invertidas.

Texto 1: Ele **você apaixonado** (Subentende-se: Ele disse: Estou apaixonado por você)

Ideia ter Chutar sapo Longe. (Subentende-se: Teve a ideia de chutar o sapo para longe)

Texto 2: **Bruno sapo namorado gosto muito** Falou: (Subentende-se: O sapo Bruno gostou muito de namorar e falou:)

sapa Liliane (Subentende-se: Liliane virou sapa)

sapo chuta fora (Subentende-se: chutou o sapo para fora)

Texto 3: Daniela e Daniel beijo boca **muito gostar** (Subentende-se: Daniela e Daniel deram um beijo na boca e gostaram muito)

Daniel assustou porque **virou apaixonador Daniela sapa**. (Subentende-se: Daniel assustou-se porque sua namorada, Daniela, virou sapa.)

Daniel penisar **sapa virou você** Daniela. (Subentende-se: Daniel pensou: você virou sapa, Daniela.)

As interferências de ordem semântica estão relacionadas às dificuldades que o surdo pode encontrar para relacionar palavras diferentes, mas com sentido aproximado, já que muitos desses termos são representados por um único sinal, como VER e OLHAR, por exemplo. O uso indiscriminado de uma ou outra palavra pode gerar inadequações semânticas, a depender do contexto, como também dificultar a substituição de sinônimos, ocasionando a repetição vocabular. Essas dificuldades podem ser corroboradas pelo fato de alguns sinais idênticos serem utilizados para representar palavras diferentes, ou, ainda, devido a alguns termos terem diversas representações, que se modificam de acordo com o sentido do enunciado.

Nas produções aqui analisadas, verificou-se a substituição de algumas palavras por outras com sentido aproximado. É importante ressaltar que a interpretação realizada, embora contenha certa subjetividade, levou em consideração aspectos como a intertextualidade, a coerência das ideias apresentadas e a relação dos textos com as imagens do cartaz que serviu de base para as produções.

Texto 1: **erreí** que sapa virou homem bonita (Subentende-se: enganei-me, pois o sapo virou um homem bonito)

Texto 2: Menina **junta** sapo. (Subentende-se: A menina aproximou-se do sapo.)

sapo chuta fora (Subentende-se: chutou o sapo para fora, ou, chutou o sapo para longe)

Texto 2: Daniel querer abraço porque gosta de muito **apaixonador** (Subentende-se: Daniel queria dar um abraço porque gostava muito de namorar)

Daniel assustou porque virou **apaixonador** Daniela sapa. (Subentende-se: Daniel assustou-se porque sua namorada, Daniela, virou sapa.)

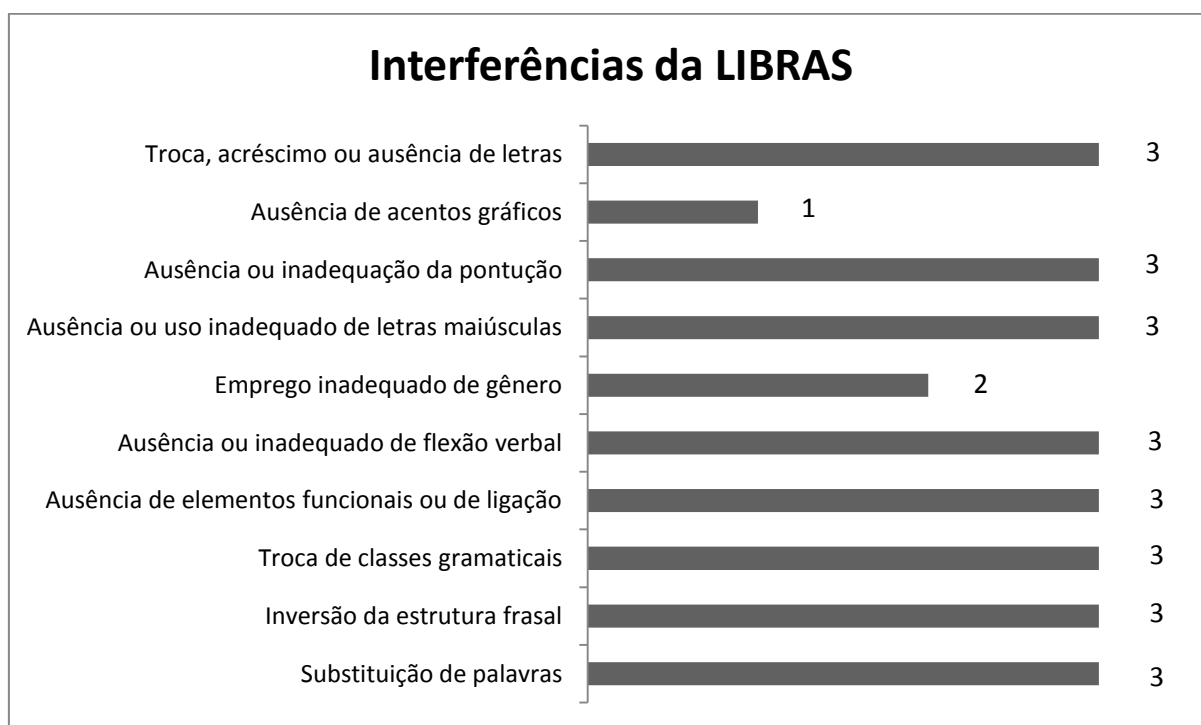
Para uma melhor leitura dos dados analisados, procedeu-se a sua quantificação e disposição na tabela abaixo:

TABELA 1: INTERFÊRENCIAS DA LIBRAS POR PRODUÇÃO

INTERFERÊNCIAS DE ORDEM ORTOGRÁFICA	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
TROCA, AUSÊNCIA OU ACRÉSCIMO DE LETRAS	1	4	5
AUSÊNCIA DE ACENTOS GRÁFICOS	-	-	1
AUSÊNCIA OU INADEQUAÇÃO DA PONTUAÇÃO	17	3	16
USO INADEQUADO DE LETRAS MAIÚSCULAS OU SUA AUSÊNCIA APÓS A PONTUAÇÃO	2	2	4
INTERFERÊNCIAS DE ORDEM MORFOSSINTÁTICA			

INADEQUAÇÕES QUANTO AO USO DO GÊNERO	5	-	1
VERBOS COM FLEXÕES INADEQUADAS OU NO INFINITIVO	12	6	20
AUSÊNCIA DE ELEMENTOS FUNCIONAIS OU DE LIGAÇÃO	17	10	21
CONFUSÃO NO USO DE PALAVRAS DE CLASSES GRAMATICAIS DIFERENTES	1	2	4
ESTRUTURAS FRASAIS INVERTIDAS	2	3	3
INTERFERÊNCIAS DE ORDEM SEMÂNTICA			
SUBSTITUIÇÃO DE PALAVRAS	1	2	2

Transferindo os dados acima para o gráfico 1, é possível observar que, com exceção da ausência de acentos gráficos e do emprego inadequado de gênero, as demais interferências analisadas se manifestaram em todas as produções:



(Gráfico 1: Interferências da LIBRAS)

Como se pode verificar, são muitas as ocorrências que evidenciam a LIBRAS como fator de interferência na escrita de surdos. Entretanto, algumas dessas ocorrências aproximam-se das que comentem os alunos ouvintes, o que as evidencia como dificuldades resultantes não apenas de diferenças linguísticas, mas também de fatores de ordem metodológica. Essas dificuldades precisam ser superadas ou, ao menos, minimizadas ao longo do processo de

escolarização e, por isso, devem ser vistas como informações relevantes para o contínuo aprimoramento das práticas de ensino destinadas a esse alunado.

3.3. ANÁLISE DO *CORPUS* QUANTO À RECORRÊNCIA DOS ELEMENTOS DE COESÃO

A análise dos elementos de coesão nos textos escritos que compõem o *corpus* desta pesquisa foi feita com base nas categorias propostas por Antunes (2005), que concebe os procedimentos de coesão como aqueles que são responsáveis pela continuidade exigida pela unidade semântica do texto. Por isso, nesta investigação, visou-se não a mera utilização de recursos coesivos no plano da superfície textual, mas a forma como foram operados para promover a continuidade do texto e, desse modo, assegurar a unidade que lhe dá coerência, tendo-se em vista que se tratam de produções em segunda língua que apresentam claramente marcas da interferência da LIBRAS.

Os procedimentos coesivos operados na superfície textual, segundo Antunes (2005), desdobram-se em diferentes recursos (gramaticais, lexicais, semânticos) e possibilitam o estabelecimento de relações de sentido, as quais a autora denomina relações textuais e as distingue em relações de reiteração, associação e conexão. Na presente investigação, buscou-se verificar de que forma essas relações se deram nas três produções escritas analisadas, com o intuito de identificar os procedimentos e recursos utilizados.

A relação de reiteração, segundo Antunes (2005), é estabelecida através de procedimentos de retomada, que podem ser de repetição ou substituição. Por meio do procedimento de repetição é possível retornar a um segmento prévio do texto, conservando-se elementos de forma ou de conteúdo. Tal procedimento tem como recursos a paráfrase, o paralelismo e a repetição propriamente dita.

O recurso da paráfrase consiste na operação de retomada e reformulação do enunciado, redizendo com novas palavras algo anteriormente dito, com o intuito de esclarecê-lo, explicá-lo, enfatizá-lo, ou seja, é a repetição do conceito. Esse recurso foi encontrado apenas no texto 3, em que a repetição conceitual denota o intuito de evidenciar a decepção e a rejeição por parte de uma das personagens. Observe:

Texto 3: Daniel assustou porque virou apaixonador Daniela sapa.

Daniel ver Daniela virou sapo quero namorada não.

Daniel penisar sapa virou você Daniela.

Ao paralelismo corresponde a repetição estrutural, isto é, o encadeamento de segmentos com a mesma estrutura sintática e que apresentam elementos com estruturas gramaticais correspondentes. Na composição dos textos analisados pôde-se notar claramente a utilização desse recurso, uma vez que estão estruturados de forma segmentada. Os segmentos apresentados são, basicamente, compostos na ordem SVO (*sujeito+verbo+objeto*), modificando-se apenas quando há inversões ocasionadas pela interferência da LIBRAS. Veja alguns exemplos:

Texto 1: Mulher olhar sapa

Mulher olhar apaixonador você sapa

ela beija sapa

Texto 2: Menina junta sapo. Beija sapo Sorriso.

Texto 3: Daniela achar sapo bonito a apaixonar ri alegre.

Daniela ver sapo conversar junto perto você.

Daniela apaixonador Beijar sapo magico.

Apenas o texto 2 apresentou paragrafação, porém, mantendo elementos com estruturas gramaticais correspondentes em cada segmento, à semelhança dos demais textos. A estruturação tópica ou segmentada é bastante frequente nas produções de surdos devido a não terem uma noção nítida de organização textual, a se notar, inclusive pelas várias tentativas de introdução ao discurso direto, mas que acaba por misturar-se com o indireto. Assim, o recurso do paralelismo tende a estar mais presente entre os segmentos maiores, como as orações e os períodos.

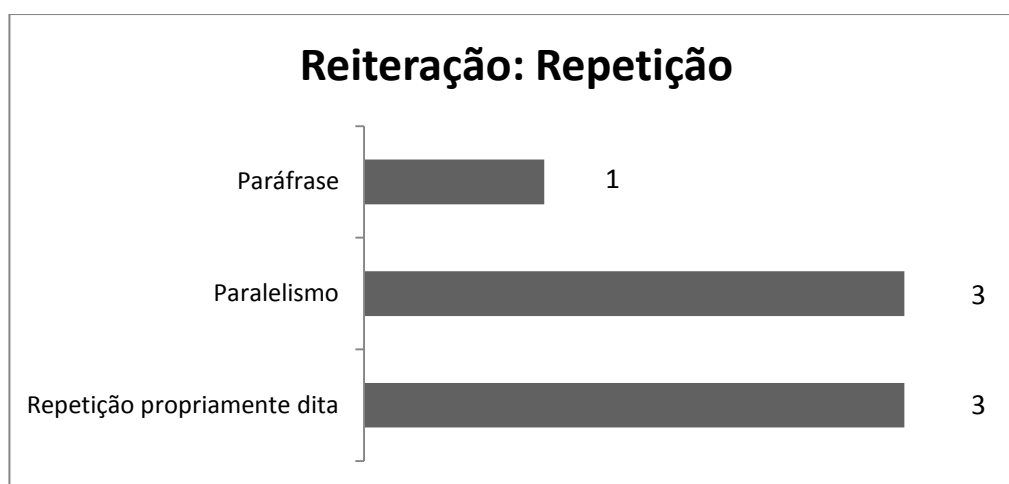
No que se refere à repetição propriamente dita – por meio da qual se repete no texto palavras ou sequências de palavras para marcar ênfase, contraste, quantificação, entre outras funções – verificou-se a utilização desse recurso em todos os textos, visto que algumas palavras estavam relacionadas ao tema, marcando, portanto a sua continuidade, ou, ainda, a algum elemento presente nas imagens do cartaz que serviu de base para as produções, reaparecendo várias vezes ao longo dos textos, como a palavra Mulher (no texto 1), as palavras sapo ou sapa (textos 1, 2 e 3), os nomes dados às personagens (textos 2 e 3), os verbos apaixonar ou apaixonado (textos 1 e 3), as palavras beijar, beija ou beijo (textos 1, 2 e 3).

Ainda, no texto 1, verificou-se a repetição de uma pequena sequência de palavras, que consiste, conforme se pode observar abaixo, em um discurso direto e procura dar ênfase a uma reação da personagem:

Texto 1: eu **não quer abraços** não ele porque **não quer abraços** você

A repetição propriamente dita foi bastante recorrente nos textos em análise e mostrou-se um importante recurso coesivo para assegurar a unidade textual, pois, através de sua utilização, as alunas procederam à constante retomada de elementos antecedentes, evitando, também, a ocorrência de ambiguidades, que poderiam ser geradas, em alguns momentos, por tentativas de substituição pronominal.

No gráfico abaixo, tem-se uma melhor visualização da recorrência desses recursos em cada uma das produções:



(Gráfico 2: Reiteração: Repetição)

O segundo procedimento pelo qual se dá a relação de reiteração é, como mencionado, a substituição, a qual possibilita realizar a troca de uma palavra por outra equivalente, que pode ser um pronome, um advérbio ou outra palavra cujo significado não seja definido em função da gramática da língua, podendo ser um substantivo, um adjetivo, um verbo ou, ainda, algum advérbio (Antunes, 2005, p. 96). São recursos desse procedimento a substituição gramatical, a substituição lexical e a elipse.

A substituição gramatical ocorre quando um termo presente no texto é substituído por um pronome ou um advérbio. Nos três textos analisados foram feitos registros da utilização desse recurso, sendo bastante recorrente, nos textos 1 e 3, a substituição por pronomes, os quais, na LIBRAS, têm função essencialmente dêitica. Veja os casos registrados:

Texto1: **ela** beija sapa

Ele você apaixonado **você** bonita.

Eu quer namorando **você**

eu não quer abraços não **ele** porque não quer abraços **você ele** tem não apaixonando **seu ele**

Ela depois **ele** namorando beijar.

Eu não quer **você** sapa.

Ideia ter Chutar sapo **Longe**.

Texto 2: Bruno pensar melhor sapo chuta **fora**

Texto 3: Daniela ver sapo conversar junto **perto você**.

Daniel penisar sapa virou **você** Daniela.

Daniel ter ideia vai fazer **que** sapo??

Já a substituição lexical se dá ao trocar-se uma palavra por outra com sentido não definido gramaticalmente. Esta pode ser um sinônimo (palavra com sentido aproximado ao do termo substituído), um hiperônimo (palavra subordinada ou superordenada em relação àquela a que substitui) ou um caracterizador situacional (termo ou expressão que caracteriza ou descreve o referente na dada situação de comunicação).

Nas produções em análise, não foi encontrada nenhuma substituição por relação de sinonímia, mas registrou-se, em todos os textos, ocorrências de substituição por hiperonímia. No texto 1, esse recurso é verificado por meio da substituição das palavras “beija/beijar/abraços”, pelo hiperônimo “namorando” (contextualmente interpretada como “namorar”), com se pode verificar abaixo:

Texto 1: ela **beija** sapa

Eu quer **namorando** você

eu não quer **abraços** não ele porque não quer **abraços** você (...)

Ela depois ele **namorando beijar**.

Já no texto 2, a substituição por hiperonímia, primeiro, ocorre quando aluna utiliza, inicialmente, um nome genérico, substituindo-o, em seguida, por um termo específico (o nome dado à personagem), mas também ocorre pela utilização das palavras “Beija” e “namorado” (entendida, através do contexto, como “namorar”):

Texto 2: **Menina** junta sapo. (...) **Liliane** Beija Bruno.

Beija sapo Sorriso. Bruno sapo **namorado** gosto muito Falou: (...)

Liliane **Beija** Bruno.

Também no texto 3, essa relação se dá pelo uso das palavras “beijar/ beijo/abraço” e do hiperônimo “namorada” (interpretada, contextualmente, como namorar):

Texto: Daniela apaixonador **Beijar** sapo magico.

Depois susto Daniel querer um **beijo** mão.

Daniel querer **abraço** porque gosta de muito apaixonador achar é um vontade **beijo** gosto muito feliz.

Daniela e Daniel **beijo** boca muito gostar

Daniel ver Daniela virou sapo quero **namorada** não.

Ainda no texto 3, encontrou-se a expressão “sapo magico”, que, num primeiro momento, poderia ser interpretado como um caracterizador situacional, utilizado em substituição ao termo sapo, que aparece anteriormente. Porém, levando-se em consideração a construção das ideias no texto e sua relação com a sequência de imagens do cartaz exposto às alunas, constatou-se que a palavra “magico” não caracteriza o termo “sapo”, mas remete ao efeito metamórfico provocado por uma ação da personagem, a ação de beijar. Observe:

Texto 3: Daniela apaixonador Beijar sapo magico.

Daniela assustou sapo virou homem nome: Daniel achar legal.

(Subentende-se: Daniela, apaixonada, beijou o sapo, então ocorreu um efeito mágico. Daniela assustou-se, pois o sapo transformou-se num homem, cujo nome era Daniel. Ela achou legal.)

Em relação à elipse, que ocorre pelo ocultamento, no texto, de uma palavra que pode ser identificada através do contexto, verificou-se sua ocorrência em todos os textos. O emprego desse recurso, nos exemplos abaixo, é sinalizado pelo símbolo Ø.

Texto 1: Mulher assustou Ø errei que sapa virou homem bonita

Ø pensar que fazer

Ø Ideia ter Chutar sapo Longe.

Texto 2: Ø Beija sapo Ø Sorriso. Bruno sapo namorado gosto muito Ø Falou: Liliane quera namorada passerar?

Ø não quero falar Bruno.

Texto 3: Daniela achar sapo bonito a Ø apaixonar Ø ri alegre.

Daniela ver sapo Ø conversar junto perto você.

Daniela assustou sapo virou homem nome: Daniel Ø achar legal.

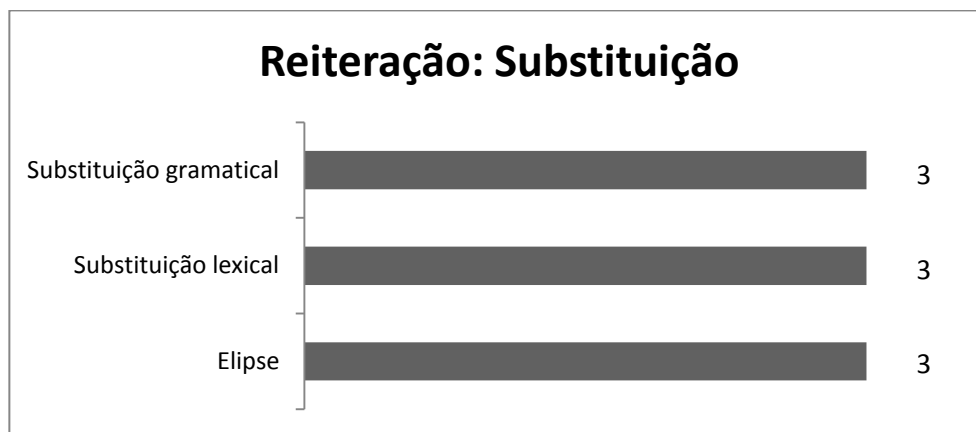
Daniel querer abraço porque Ø gosta de muito apaixonador Ø achar é um vontade beijo Ø gosto muito feliz.

Daniel ver Daniela virou sapo Ø quero namorada não.

Daniel ter ideia Ø vai fazer que sapo??

Daniel chutar sapo a porque Ø não quer Ø sapa trista ficar sozinha.

Pela distribuição dos dados no gráfico 3, verifica-se que os procedimentos de substituição gramatical, lexical e por elipse foram empregados em todos os textos:



(Gráfico 3: Reiteração: Substituição)

Passando à análise da segunda relação textual abordada por Antunes (2005) – a saber, a associação, que se dá pelo procedimento da seleção lexical – percebe tratar-se, como afirma a autora, de um recurso muito presente em textos de maior extensão (como os que aqui se analisam), visto que todo texto apresenta uma unidade temática e que, assim, todas as palavras de que é composto convergem quanto ao sentido que nele expressam, ou seja, encontram-se relacionadas semanticamente, ligadas a, pelo menos, alguma outra, que pertença ao mesmo campo semântico ou a um campo semântico afim.

Em outras palavras, a relação de associação, também denominada coesão lexical, diz respeito às relações de sentido estabelecidas entre as unidades do léxico e tem como fator importante a intertextualidade, pois que a escolha das palavras, além de motivada pela adequação de seu significado ao tema e às intenções comunicativas de quem o aborda, conta essencialmente com o conhecimento construído a partir de outros textos, através dos quais se tenha interagido previamente. Porém, convém ressaltar que somente a associação de palavras no texto não é suficiente para garantir sua unidade e coesão, pois que esta “ultrapassa a simples marca superficial do texto ou a simples justaposição de palavras e frases” (ANTUNES, 2005, p. 139).

Conforme Antunes (2005), as associações semânticas entre as unidades lexicais podem dar-se a partir de relações de antonímia (relação de oposição semântica entre palavras), co-hiponímia (relação que ocorre entre palavras que têm o mesmo hiperônimo) e por diferentes relações de partonímia (relação parte/todo). Nas produções em análise, verificou-se a ocorrência de associações semânticas relativas aos três tipos de relações mencionados.

Assim, no texto 1, foram encontradas as palavras “Mulher” e “homem”, que, uma vez sendo hipônimos em relação a “Humanos” (que não está no texto, mas que é aqui utilizada para evidenciar uma relação lógica), logo são co-hipônimos entre si. A relação de co-hiponímia foi verificada, também, entre as palavras “beija/beijar/abraços”, as quais têm como hiperônimo a palavra “namorando”, havendo, assim também, a relação de partonímia.

Texto 1: ela **beija** sapa

Mulher assustou errei que sapa virou **homem** bonita

Eu quer **namorando** você

eu não quer **abraços** não ele porque não quer **abraços** você (...)

Ela depois ele **namorando beijar**.

Também no texto 2, essa mesma relação parte/todo foi encontrada. Observe:

Texto 2: **Beija** sapo Sorriso. Bruno sapo **namorado** gosto muito Falou: (...)

Liliane **Beija** Bruno.

Já no texto 3, além das relações de co-hiponímia e partonímia, que se deram através do uso das palavras “mão/boca”, “beijar/beijo/abraço” e “namorada”, constatou-se, ainda, a relação de antonímia pela utilização das palavras “alegre/feliz” e “trista” para contrastar os estados emocionais inicial e final da personagem. Veja:

Texto 3: Daniela achar sapo bonito a apaixonar ri **alegre**.

Daniela apaixonador **Beijar** sapo magico.

Depois susto Daniel querer um **beijo mão**.

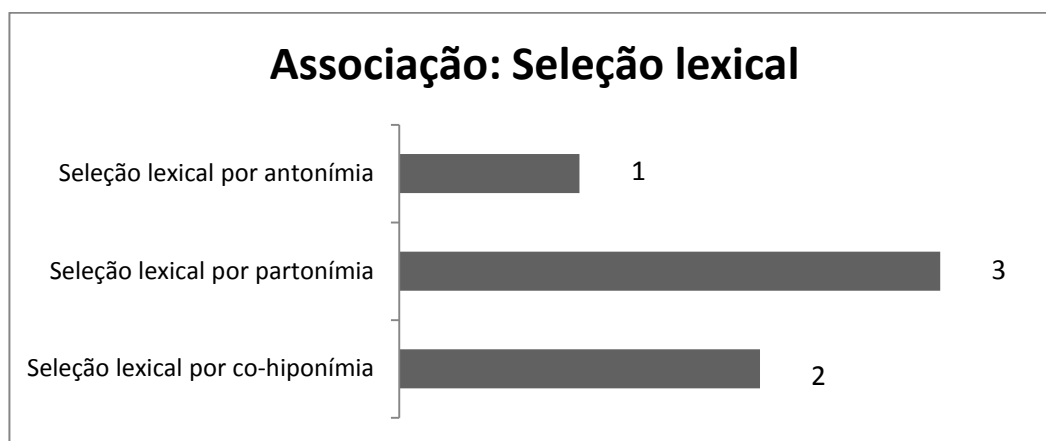
Daniel querer **abraço** porque gosta de muito apaixonador achar é um vontade **beijo** gosto muito **feliz**.

Daniela e Daniel **beijo boca** muito gostar

Daniel ver Daniela virou sapo quero **namorada** não.

Daniel chutar sapo a porque não quer sapa **trista** ficar sozinha.

Assim, observa-se que o procedimento da seleção lexical foi realizado nas três produções, mas que apenas no texto 3 empregou-se os três tipos de relações mencionados, como se pode verificar pela disposição no gráfico abaixo:



(Gráfico 4: Associação: Seleção Lexical)

A terceira e última relação textual tratada por Antunes (2005) é a conexão, promovida através do uso de conectores, cujo emprego serve não só para ligar ou articular subpartes do texto (termos, orações, períodos, parágrafos, etc.), promovendo sua sequencialização (o que é muito importante), mas também para estabelecer, entre tais segmentos, relações sintático-semânticas, indicando, desse modo, a orientação discursivo-argumentativa a que se segue no texto.

Os tipos de relações sintático-semânticas que podem ser estabelecidas pelo uso de conectivos são diversos. Porém, a sintaxe espacial da LIBRAS permite a ocorrência de estruturas frasais invertidas (Objeto-Sujeito-Verbo), as quais desfavorecem o emprego de elementos de conexão e são frequentemente transferidas para a escrita em português, como se pôde verificar nos textos em análise, em que foram encontradas frases estruturadas na ordem inversa.

Assim, a utilização de conectivos, nas produções aqui analisadas, foi bastante tímida, ocorrendo apenas nos textos 1 e 3. A relação sintático-semântica mais recorrente foi a de causalidade, que ocorre quando, numa oração ou período, tem-se a indicação da causa de uma consequência expressa em outra oração ou período. Essa relação estabeleceu-se, nos textos, pelo uso da conjunção “porque”, como se observa no texto 1, em que se registrou, também, a o estabelecimento da relação de justificação ou explicação, a qual, entretanto, não foi indica

pelo uso da conjunção, já que, em lugar de “pois”, empregou-se “que”, mas pôde ser inferida através do contexto. Observe:

Texto 1: errei **que** sapa virou homem bonita (Subentende-se: enganei-me, pois o sapo virou um homem bonito)

eu não quer abraços não ele **porque** não quer abraços você

No texto 3, além da relação de causalidade, introduzida pela mesma conjunção (porque), verificou-se a relação de temporalidade, a partir da qual é possível localizar ações e acontecimentos no tempo, que, de acordo com Antunes (2005, p. 147), pode ser anterior, posterior, simultâneo, habitual ou proporcional. Para sinalizar essa relação, foi utilizado apenas o advérbio “depois”, sem acompanhamento de preposição, porém, o sentido da frase permite inferir que se trata da expressão “depois do”. Por fim, registrou-se o uso da conjunção aditiva “e”, operando a soma de dois termos na oração. Veja os casos mencionados:

Texto 3: **Depois** susto Daniel querer um beijo mão.

Daniel querer abraço **porque** gosta de muito apaixonador

Daniela e Daniel beijo boca muito gostar

Daniel assustou **porque** virou apaixonador Daniela sapa.

Daniel chutar sapo a **porque** não quer

De modo geral, verificou-se que, nos textos aqui analisados, houve emprego de poucos conectores. Contudo, a ausência desses elementos, ainda que tenha dificultado perceber, com clareza, a relação sintático-semântica estabelecida ao nível da frase, não impossibilitou apreender o sentido global das narrativas, visto que, também, outros recursos coesivos foram operados para construir a coerência dos textos.

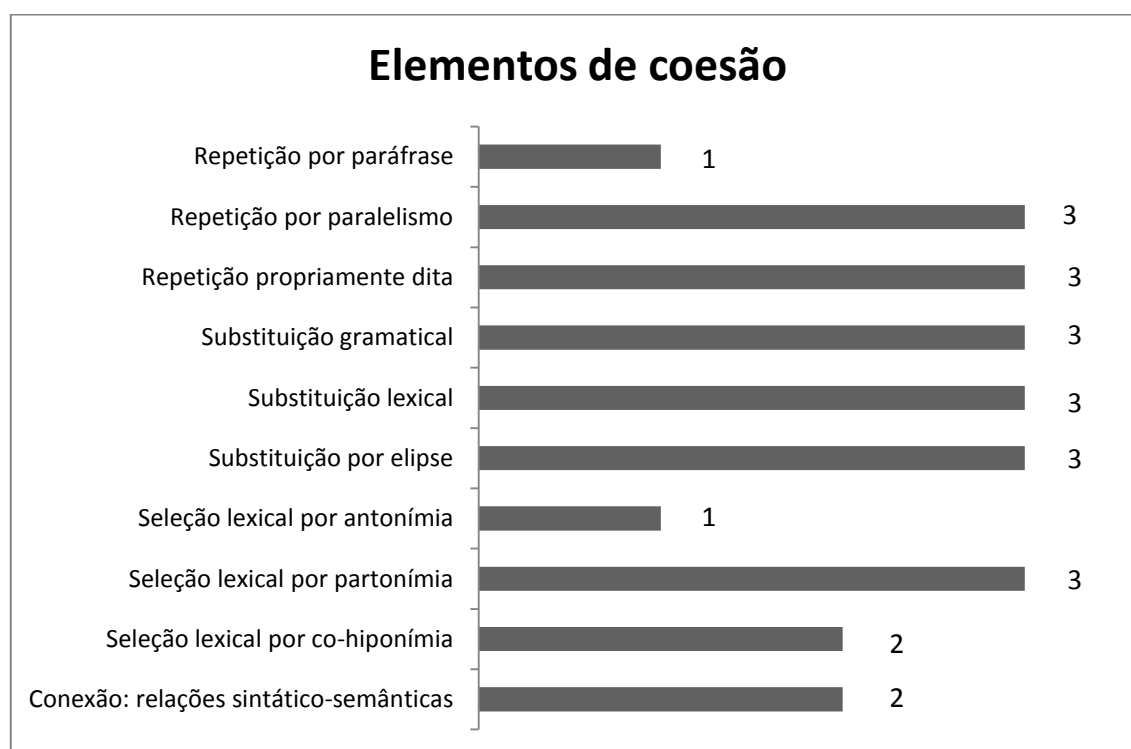
Esses recursos encontram-se especificados em cada um dos textos, na tabela 2, para que se possa ter melhor compreensão das ocorrências por produção:

TABELA 2: EMPREGO DOS RECURSOS DE COESÃO POR PRODUÇÃO

1. REITERAÇÃO	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
1.1. REPETIÇÃO			
PARÁFRASE	-	-	1
PARALELISMO	14	6	16
REPET.PROP. DITA	13	12	30
1.2. SUBSTITUIÇÃO			
GRAMATICAL	17	1	4
LEXICAL	2	2	1

ELIPSE	3	4	11
2. ASSOCIAÇÃO			
2.1. SELEÇÃO LEXICAL			
POR ANTONÍMIA	-	-	1
POR PARTONÍMIA	1	1	1
POR CO-HIPONÍMIA	2	-	2
3. CONEXÃO			
RELAÇÃO DE CAUSALIDADE	1	-	3
RELAÇÃO DE CONDIÇÃO	-	-	-
RELAÇÃO DE TEMPORALIDADE	-	-	1
RELAÇÃO DE FINALIDADE	-	-	-
RELAÇÃO DE ALTERNÂNCIA	-	-	-
RELAÇÃO DE COMPLEMENTAÇÃO	-	-	-
RELAÇÃO DE DELIMITAÇÃO OU RESTRIÇÃO	-	-	-
RELAÇÃO DE ADIÇÃO	-	-	1
RELAÇÃO DE OPOSIÇÃO	-	-	-
RELAÇÃO DE JUSTIFIC. OU EXPLIC.	1	-	-
RELAÇÃO DE CONCLUSÃO	-	-	-
RELAÇÃO DE COMPARAÇÃO	-	-	-
RELAÇÃO DE CONFORMIDADE	-	-	-

Transpondo os dados analisados em gráfico, observa-se que muitos elementos de coesão foram empregados nas produções textuais analisadas, mostrando que, apesar de interferir no emprego de tais elementos, a língua de sinais não impossibilita o seu uso.



(Gráfico 5: Elementos de coesão)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica na área da surdez, especialmente no âmbito da produção escrita em segunda língua, faz-se imprescindível à obtenção de informações que contribuam para a adoção de práticas adequadas às necessidades especiais de aprendizado do aluno surdo, uma vez que este, em sua vivência diária, depara-se constantemente com situações em que o conhecimento e o domínio sobre a língua escrita é indispensável para sua inclusão nos diferentes contextos da vida social.

Atentando para essa necessidade e supondo a presença de marcas da intervenção da LIBRAS na produção escrita da Língua Portuguesa, procedeu-se, neste trabalho, ao estudo dos elementos de coesão textual em narrativas escritas de três alunas surdas do 9º ano do Ensino Fundamental, buscando descrever e analisar, face a essa interferência, os procedimentos e recursos empregados para promover a construção de sentidos nos textos.

Nessa perspectiva, a partir do retorno à história da educação para surdos, procurou-se, na primeira seção, entender as três principais tendências metodológicas desenvolvidas para o ensino desse alunado, quais sejam: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo; visando, assim, possibilitar melhor compreensão sobre o contexto educacional no qual estão atualmente inseridos.

Para fundamentar a análise do *corpus* da pesquisa, procedeu-se, na segunda seção, a uma explanação sobre os pressupostos teóricos da Linguística Textual, abordando-se questões importantes, como o conceito de texto e os princípios constitutivos da textualidade, com ênfase ao critério da coesão textual, conforme a disposição proposta por Antunes (2005), a qual foi tomada como categoria de análise para o estudo das narrativas.

Na última seção, foram abordados os aspectos metodológicos que regeram a pesquisa, seguidos das análises da interferência da LIBRAS e da recorrência dos elementos de coesão textual nas produções escritas das alunas surdas. Pelos resultados encontrados, verificou-se que a interferência da LIBRAS não impossibilitou o estabelecimento das relações textuais postuladas por Antunes (2005), a saber: a reiteração, a associação e a conexão; que se deram pelos procedimentos da repetição, da substituição, da seleção lexical e do estabelecimento de relações sintático-semânticas entre segmentos.

Do mesmo modo, constatou-se que, apesar de as interferências da LIBRAS terem se manifestado nos níveis ortográfico, morfosintático e semântico, contribuindo, desse modo, para a ausência de alguns recursos coesivos – o que impõe, conseqüentemente, dificuldades de leitura para o ouvinte não familiarizado com a escrita de surdos em segunda língua – o

sentido global dos textos não foi comprometido, sendo possível apreendê-lo no conjunto dos fatores que concorrem para a textualidade.

Por isso, defende-se aqui que o professor, para que possa avaliar adequadamente a produção escrita de alunos surdos, precisa conhecer e considerar as propriedades estruturais de sua língua materna, a LIBRAS, e ter em mente que se trata de uma escrita em segunda língua, pois, ao procederem à avaliação de produções textuais de surdos, ignorando haver nelas a presença de interferências da língua sinalizada, muitos docentes as julgam “anormais” e “sem sentido”, o que, por meio de resultados científicos, sabe-se não ser verdade.

Por outro lado, a forte presença da estrutura da LIBRAS, verificada na escrita das produções analisadas, instigou, ainda mais, a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, pois se, por um lado, as marcas dessa interferência refletem o processo natural por que passa o aprendiz de segunda língua, por outro, evidenciam haver, por parte das alunas (as quais, ao tempo da pesquisa, encontravam-se em fase conclusiva do Ensino Fundamental), um conhecimento da Língua Portuguesa ainda bastante insatisfatório, aquém do desejado e do possível.

Evidentemente, não é esperado que o surdo domine completamente a escrita da Língua Portuguesa, pois sabe-se que esta sempre sofrerá algum tipo de interferência, já que ele não conta com o suporte da Língua Portuguesa na modalidade falada, mas tem como referência a LIBRAS, de modalidade gesto-visual. Contudo, é sabido também que o nível de escrita dos alunos surdos pode ser em muito melhorado adotando-se métodos adequados ao seu ensino, os quais lhes permita aprender a LIBRAS como primeira língua e o português escrito com metodologia de segunda língua.

Também não se desconsidera aqui o fato de as alunas portarem outras deficiências – o que, obviamente, interfere em seu processo de aprendizado – tampouco, o suporte do atendimento especializado recebido por elas na sala recursos, o qual, certamente, contribui de forma fundamental para o desenvolvimento de muitas habilidades, mas não deve ser o único recurso disponibilizado, tal como se constatou a partir de informações recebidas à época em que os dados foram coletados.

Para terem atendidas, de forma adequada, as suas necessidades, os alunos surdos precisam contar com atendimento especializado também em sala de aula. É fundamental que eles possam assistir às aulas em LIBRAS, tendo assistência constante de intérpretes, além de contarem com disciplinas específicas de ensino de LIBRAS como primeira língua, visto que muitos surdos não têm, sobre ela, um bom domínio, e de Língua Portuguesa com metodologia de ensino de segunda língua.

Assim, espera-se que os resultados obtidos e as informações apresentadas neste trabalho contribuam para que o professor, em sua prática de ensino, possa reavaliar a metodologia aplicada em sala de aula e rever os critérios adotados para a avaliação da produção escrita dos alunos surdos, passando a enxergar as interferências da LIBRAS não como barreiras ao seu aprendizado, mas como subsídios para o ensino da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARBOSA, Mônica de Gois Silva. **O mecanismo da coerência na produção escrita de surdos: foco no vestibular 2011 da UFS**. São Cristóvão – Dissertação de Mestrado em Letras: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília. Secretária de Educação Fundamental, 1997.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a regulamentação a Lei nº 10.436 e o art. 18 da Lei no 10.098**. Brasília: 2005.

FAVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FÁVERO Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual**: introdução. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 4ªed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Introdução à Linguística textual**: Trajetórias e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MEIRELLES, Viviany et SPINILLO, Alina Galvão. **Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos** in Estudos de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2004, p.131-144.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SALLES, Heloisa; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene; RAMOS, Ana Adelina L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. V. 2.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. **A construção de textos na escrita de surdos: estratégias do sujeito na transição entre sistemas lingüísticos**. Dissertação de Mestrado em Letras: UFPB, 2007.

STROBEL, Karin Lílian. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas** in Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 245-254, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.